

**MATERIAIS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS**

Ana Catarina Leiria de Mendonça Coutinho de Castro

Tese de Doutoramento em Didática das Línguas Estrangeiras

Abril, 2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Didática das Línguas Estrangeiras, realizada sob a orientação científica do
Professor Doutor Carlos Ceia e Professor Doutor Paulo Osório

Apoio financeiro da FCT. Cofinanciamento do POPH/FSE.



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Carlos Ceia e ao Professor Doutor Paulo Osório, que orientaram e acompanharam o meu trabalho nos últimos quatro anos. Agradeço, em particular, o olhar exigente, a disponibilidade, o apoio, assim como o espaço que me proporcionaram para que fosse direcionando e sustentando a minha linha de investigação.

Gostaria, igualmente, de agradecer ao Professor Doutor Carsten Sinner, da Universidade de Leipzig, o facto de ter viabilizado a minha colaboração com a Instituição, que muito contribui para o enriquecimento do projeto.

Aos meus amigos e colegas, quero também expressar a minha gratidão, por enriquecerem o meu mundo com outros mundos, afastando-me, saudavelmente, de bibliotecas, livros e computador... Em particular, à Cláudia, Carla, Manuela e Rui, alguns dos quais se encontram agora, geograficamente, em outras paragens...

Queria, ainda, agradecer à minha família: à minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos (o Tiago, a Bárbara e o Lourenço) por perceberem a importância que este projeto tem para mim.

Por fim, ao Jorge, cuja generosidade e autenticidade muito me inspiraram e me deram força e motivação para fazer caminho.

RESUMO

No contexto editorial internacional existem, atualmente, materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de segundas línguas (L2), mas que, no entanto, poderiam beneficiar muito mais de uma efetiva integração dos resultados recentes da investigação desenvolvida na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL).

No contexto nacional, a situação não parece ser muito diferente, sendo também a experiência de docência dos autores que parece orientar a conceção dos materiais, para além de ser habitual o recurso a metodologias que se centram, essencialmente, na apresentação, prática e produção, embora exista outro tipo de lacunas que se traduz na falta de materiais dirigidos a públicos mais específicos, como estudantes que aprendem português em contexto universitário, ao contrário do que se verifica, internacionalmente, para o ensino de outras línguas.

Em termos de abordagens pedagógicas, embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a instrução com foco na forma podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de um novo idioma.

Contudo, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de evidências que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para elaborar manuais ou outros materiais que reflitam, de facto, a adoção de um ensino baseado em tarefas, nomeadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino da língua.

Perante a existência de várias lacunas subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos dirigidos à aprendizagem de L2, em particular no contexto nacional, o presente trabalho tem como finalidade contribuir para o enriquecimento e atualização da área, mediante a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, o qual será acompanhado por materiais didáticos e sugestões para implementação em sala de aula.

ABSTRACT

Internationally, even though there are currently materials for learning a second language with some quality, several studies have shown that they could benefit greatly from an effective integration of recent Second Language Acquisition research.

In Portugal, the situation is not very different: it is also the authors' teaching experience that seems to guide the design of language materials, which tend to adopt methodologies of presentation, practice and production. Moreover a lack of materials specifically designed for learning Portuguese as a second language in a university context persists, in contrast to what happens internationally for other languages.

In terms of Second Language Acquisition research, there are different perspectives on how instruction can best facilitate language learning. Nevertheless, it has been proposed that Task-Based Language Teaching and Focus on Form can promote the kind of learning process that is considered to facilitate second language acquisition.

However, despite the clear psycholinguistic rationale for Task-Based Language Teaching and a number of empirical evidence supporting the choice of "tasks" as the basis for second language teaching and learning, there have been few attempts to develop textbooks and other materials that adopt this approach. That seems to be also the case of Portugal where task-based language courses are yet to be published.

Given the number of shortcomings underlying the development of teaching materials for second language learning, particularly in the national context, this work aims to contribute to the further development and update of the area, by planning a Portuguese language course based on tasks, designed for beginners in European universities, with its own teaching materials and suggestions for classroom implementation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	7
I. 1. O desenvolvimento de materiais como área de investigação	7
I. 2. O recurso a manuais no ensino de línguas.....	15
I. 2.1. A questão da ‘autenticidade’ de textos e tarefas nos manuais	22
I. 2.2. As abordagens pedagógicas adotadas nos manuais atuais.....	28
I. 3. O recurso a novas tecnologias.....	32
CAPÍTULO II: ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS	36
II. 1. Objetivos da análise	36
II. 2. Resultados apurados no primeiro nível de análise	39
II. 3. Resultados apurados no segundo nível de análise	45
II. 4. Resultados apurados no terceiro nível de análise e conclusões.....	52
CAPÍTULO III: A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS	64
III. 1. A área da Aquisição de Segundas Línguas.....	64
III. 1.1. Condições necessárias para a aquisição de L2	71
III. 1.2. A Investigação em torno de aspetos não linguísticos	78
III. 2. A Abordagem Interacionista.....	86
III. 2.1. Negociação de sentido e tipos de <i>feedback</i>	94
III. 2.2. Perceção de lacunas e atenção	109
III. 2.3. A aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula.....	114
III. 2.4. Futuros caminhos da investigação sobre interação	124
III. 3. O papel da instrução na aquisição de uma segunda língua	127
III. 3.1. Tipos de instrução e ensino da gramática	137
III. 3.2. A aquisição do vocabulário, pronúncia e pragmática	144
CAPÍTULO IV: O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS	153
IV. 1. A emergência do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	153
IV. 2. A distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas	160
IV. 2.1. Tarefas, interação e aquisição de L2	170
IV. 2.2. Tarefas, produção e aquisição de L2	176
IV. 2.3. Tarefas, compreensão oral e aquisição de L2	185

IV. 3. O ensino da gramática no ELBT.....	199
IV. 3.1. Tarefas com foco na forma	215
IV. 4. A preparação de cursos de línguas baseados em tarefas.....	229
IV. 4.1. Classificação de tarefas e seleção de tópicos.....	234
IV. 4.2. Sequencialização de tarefas	242
IV. 4.3. Integração de tarefas com foco	248
IV. 4.4. Organização de lições.....	254
IV. 4.5. Estrutura participativa.....	261
IV. 5. Limitações apontadas ao ELBT.....	266
CAPÍTULO V: PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO ELBT EM SALA DE AULA	285
V. 1. A promoção da aquisição de L2 em sala de aula: princípios gerais.....	285
V. 2. A planificação de um curso de línguas baseado em tarefas.....	294
V. 2.1. Seleção de tarefas-alvo	305
V. 2.2. Tipos de tarefas e sequencialização	309
V. 2.3. Descrição das sequências de tarefas e atividades	319
V. 2.3.1. Sequências de atividades: fase pré-tarefa	323
V. 2.3.2. Sequências de atividades: fase de desempenho e pós-tarefa.....	329
CONCLUSÃO	340
BIBLIOGRAFIA	351
LISTA DE FIGURAS.....	409
LISTA DE QUADROS	409
ANEXOS	410
ANEXO A: NÍVEIS DE ANÁLISE DOS MANUAIS.....	411
ANEXO B: ÂMBITO DE ANÁLISE (PUBLICAÇÃO E <i>DESIGN</i>)	412
ANEXO C: ÂMBITO DA ANÁLISE (NÍVEL 1).....	413
ANEXO D: QUADRO PARA A ANÁLISE DAS TAREFAS PROPOSTAS NOS MANUAIS	414
ANEXO E: PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONISTA	415
ANEXO F: VERSÃO ORIGINAL DAS ATIVIDADES RETIRADAS DOS MANUAIS.....	416
ANEXO G: VARIÁVEIS DE ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM EFEITOS NA PRODUÇÃO.....	430

ANEXO H: O PAPEL DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO NA APRENDIZAGEM IMPLÍCITA	431
ANEXO I: TÉCNICAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS PARA PROMOVER UM FOCO NA FORMA	432
ANEXO J: CLASSIFICAÇÃO GERAL DE TAREFAS.....	433
ANEXO K: CRITÉRIOS PARA A GRADUAÇÃO DE TAREFAS	434
ANEXO L: CRITÉRIOS PARA AFERIR A DIFICULDADE DE ESTRUTURAS GRAMATICAIS	435
ANEXO M: PEDAGOGIA TRADICIONAL VERSUS PEDAGOGIA BASEADA EM TAREFAS.....	436
ANEXO N: FASES DE ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA BASEADO EM TAREFAS	437
ANEXO O: NÍVEIS DE COMPETÊNCIA GERAL (NÍVEIS A1 E A2).....	438
 APÊNDICES	 440
APÊNDICE 1: RESULTADOS DO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE (QUADRO COMPARATIVO) ...	441
APÊNDICE 2: OPERAÇÕES MENTAIS ENVOLVIDAS NAS TAREFAS.....	452
APÊNDICE 3: MODELO DE CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO	453
APÊNDICE 4: TEMA GERAL, TAREFAS-ALVO E SUBTEMAS	454
APÊNDICE 5: TAREFAS-ALVO ESPECÍFICAS DA PRIMEIRA UNIDADE (NÍVEL A1)	456
APÊNDICE 6: SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES.....	457

LISTA DE ABREVIATURAS

L1: Língua materna

L2: Segunda Língua

ASL: Aquisição de Segunda Língua (área de investigação)

ELBT: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

FN: Falante nativo

FNN: Falante não nativo

PLE: Português como Língua Estrangeira

PLS: Português como Língua Segunda

INTRODUÇÃO

Dada a importância que os materiais didáticos¹ assumem no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2)² é surpreendente que o seu desenvolvimento (i.e. o processo de produção e de uso), apenas, tenha sido reconhecido como área relevante de investigação a partir dos anos noventa (Tomlinson 2012:144), altura em que deixa de se centrar, essencialmente, no estabelecimento de critérios de avaliação, seleção ou elaboração e passa a ser um campo que procura aprofundar o modo como os materiais podem facilitar a aquisição de L2.

Por outro lado, e se, até há pouco tempo, a informação disponível sobre o processo de elaboração de materiais dirigidos à aprendizagem de L2 não permitia aferir se os seus autores se baseavam em uma análise de necessidades, critérios baseados em princípios ou em algum tipo de planificação, atualmente, graças a vários trabalhos desenvolvidos na área (e.g. Byrd 1995, 2001; Tomlinson 1995, 1998b, 2011b, 2013; Maley 2003; Mares 2003; Prowse 1998, 2011), é já possível afirmar que a maioria dos autores se baseia, sobretudo, na intuição, recorre frequentemente à reprodução de atividades de outros materiais, sendo pouco guiada por princípios de aquisição de L2 ou outro tipo de fundamentação teórica.

Em termos de abordagens pedagógicas, é também notório o facto de muitos materiais atuais dirigidos à aprendizagem de L2 continuarem a basear-se em uma metodologia de apresentação, prática e produção (Richards 2006a:8), que se sustenta na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização, o que segundo alguns autores (e.g. Skehan 1996a) não tem, atualmente, credibilidade, embora seja compatível com alguns dogmas educativos, que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis.

No contexto nacional, a situação não parece ser muito diferente, sendo também a experiência de docência dos autores que parece orientar a conceção dos materiais, segundo conclui Marques Dias (2008:241), com base em uma análise de métodos (em livro e

¹ O conceito de material didático refere-se, aqui, a material textual que tenha sido selecionado e explorado com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7).

² O conceito de segunda língua (L2) será usado para referir qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna (L1).

CD-ROM) publicados em Portugal entre 1997 e 2007, para além de ser, igualmente, habitual o recurso a metodologias que se centram, essencialmente, na apresentação, prática e produção (Baptista et al. 2007:164).

De facto, não obstante o trabalho meritório que continua a ser feito na área, a produção de materiais dirigidos à aprendizagem de português como L2 reflete, ainda, várias lacunas que se traduzem, também, na inexistência de materiais especificamente dirigidos à aprendizagem do idioma em contexto universitário, contrariamente ao que se verifica, internacionalmente, para o ensino de outras línguas, que dispõem há vários anos de materiais para este fim.

A lacuna referida é destacada, por exemplo, em inquéritos e entrevistas³ a docentes de português em universidades estrangeiras que tornaram evidente, por um lado, o facto de os manuais serem, frequentemente, utilizados para apoio à docência e, por outro, a existência de uma opinião negativa generalizada relativamente aos manuais utilizados, que decorre da inadequação às necessidades do público-alvo e, em particular, da integração de temáticas desajustadas e de propostas de trabalho pouco exigentes ou motivantes (Baptista et al. 2007:168).

No contexto editorial nacional e internacional parece, assim, ter-se chegado a uma situação em que existem materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de L2, mas que, no entanto, poderiam beneficiar muito mais de uma efetiva integração dos resultados recentes da investigação desenvolvida na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), mesmo que para tal seja necessário fazer alguma gestão de interesses (Richards 2006b:18), uma vez que certas propostas, ainda que teoricamente sustentadas, podem não corresponder às expectativas dos professores e dos estudantes, constituindo um risco comercial (Tomlinson 2013:11-21) e inviabilizando uma implementação mais generalizada.

Em termos de abordagens pedagógicas, embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto (v. e.g. R. Ellis 2003; Mackey 2012; R. Ellis e Shintani 2014) que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e a instrução com foco na

³ O relatório do projeto “Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa” (Baptista et al. 2007) teve como finalidade conhecer melhor a realidade dos leitorados de português e inclui uma avaliação feita a manuais para o ensino e aprendizagem da língua que se baseia em inquéritos e entrevistas (2004-2006), realizados a leitores e ex-leitores em universidades estrangeiras.

forma⁴ podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2, ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático⁵ da língua-alvo, com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento (Bygate e Samuda 2009:93) – pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

Não obstante, alguns autores (e.g. R. Sheen 2003; Swan 2005) têm argumentado que não existem evidências empíricas que sustentem a base teórica do ELBT e que demonstrem que este tipo de ensino é melhor do que o ensino tradicional, omitindo o facto de, por um lado, já terem sido desenvolvidos estudos longitudinais com a finalidade de comparar os dois tipos de ensino referidos (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada na apresentação, prática e produção (R. Ellis e Shintani 2014:158); bem como vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição.

O ELBT baseia-se, portanto, no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia que pode ser considerada uma extensão da Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:27) e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos,⁶ pelo facto de estes não refletirem o que atualmente se sabe sobre o processo de aquisição de L2, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos pré-determinados (R. Ellis 2003:29).

Assim, no âmbito da Abordagem Comunicativa é possível identificar, atualmente, duas metodologias distintas que se focam em aspetos diferentes da aprendizagem (Richards 2006a:18), destacando-se, por um lado, as abordagens baseadas no processo⁷ (como o

⁴ Long (1991:45-46) introduz a expressão “foco na forma” para se referir a um tipo de instrução que promove a atenção acidental para aspetos linguísticos (i.e. gramática, léxico, fonética) durante a atividade comunicativa, isto é, enquanto os estudantes se encontram, primeiramente, centrados no sentido. Em contraste, usa a expressão “foco nas formas” para se referir à instrução de itens linguísticos pré-selecionados, no âmbito de atividades em que a atenção dos estudantes se encontra, primeiramente, centrada na forma e não no sentido.

⁵ O uso pragmático refere-se ao uso da língua em contexto (R. Ellis 2003:3).

⁶ Os programas linguísticos são construídos em torno de sequências de unidades linguísticas, em termos estruturais (como uma lista de características gramaticais), ou em termos nocionais/funcionais, como na versão moderada da Abordagem Comunicativa (R. Ellis 2003:28).

⁷ Entre as abordagens baseadas no processo, para além do ELBT, Richards (2006a:27) refere ainda a instrução baseada no conteúdo (*content-based instruction*).

ELBT), que se centram, primeiramente, nos processos que se consideram facilitar a aquisição de L2, e, por outro, as abordagens baseadas no produto (como o ensino de línguas baseado em competências)⁸ que valorizam, fundamentalmente, os resultados da aprendizagem.

Neste sentido, é possível afirmar que, enquanto o ELBT se foca, em particular, nas características das tarefas capazes de envolver os estudantes em um conjunto de processos cognitivos que podem facilitar a aquisição da língua (e.g. foco na forma, negociação de sentido, acesso a *feedback*); o ensino de línguas baseado em competências parte da pré-determinação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, secundarizando o processo, sendo, por vezes, considerada uma metodologia reducionista (R. Ellis 2003:44).

Apesar das diferenças referidas, é importante referir, no entanto, que em algumas versões do ELBT (e.g. Willis e Willis 2007; R. Ellis e Shintani 2014), a preparação do curso começa também com o estabelecimento de tarefas-alvo (Richards 2006a:43), isto é, com a determinação das tarefas comunicativas que os estudantes deverão ter de desempenhar recorrendo à língua-alvo,⁹ ainda que sirvam, sobretudo, para aproximar a instrução das necessidades específicas dos estudantes e orientar o processo de elaboração de tarefas (pedagógicas), não sendo consideradas um fim em si.¹⁰

Por outro lado, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar materiais que reflitam, de facto, a sua adoção, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), designadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como verifica Marques Dias (2008:43).

Partindo do contexto referido e perante a existência de várias lacunas subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos dirigidos à aprendizagem de L2, em particular no contexto nacional, o presente trabalho tem como finalidade contribuir para o

⁸ Entre as abordagens baseadas no produto, para além do ensino de línguas baseado em competências (*competency-based language teaching*), Richards (2006a:36) refere ainda a designada instrução baseada em textos (*text-based instruction*).

⁹ O conceito de língua-alvo é usado como sinónimo de língua de aprendizagem.

¹⁰ R. Ellis (2003:206) propõe que a escolha de tarefas se baseie no seu valor psicolinguístico. Mais recentemente, reconhece que, em cursos com objetivos específicos, pode ser útil começar por definir as tarefas-alvo (R. Ellis e Shintani 2014:140).

enriquecimento e atualização da área, mediante a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira (PLE)¹¹ em universidades europeias, o qual será acompanhado por materiais didáticos e sugestões de implementação em sala de aula.

Gostaríamos, por fim, de sublinhar que, embora as lacunas referidas abranjam, também, materiais dirigidos à aprendizagem de Português como Língua Segunda (PLS) em universidades portuguesas (i.e. que tenham como finalidade preparar, linguisticamente, os estudantes estrangeiros que participam em programas de mobilidade académica no país), um dos objetivos do presente trabalho consiste em ilustrar de que modo o ELBT pode ser implementado nos designados “contextos de aquisição pobres” (Ellis 2009b:238), isto é, com acesso limitado à língua-alvo e, em particular, com estudantes de iniciação, relativamente aos quais alguns autores (e.g. Swan 2005) consideram (incorretamente, como veremos) que o ELBT é inadequado.¹²

Quanto à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo, começamos por aprofundar o estado da arte, relativamente ao processo de desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de L2, com a finalidade de reunir dados que fundamentem a necessidade de uma proposta de princípios de elaboração, fazendo uma revisão da literatura e percorrendo alguns trabalhos centrais realizados na área.

No segundo capítulo, e uma vez que muitos dos trabalhos sobre o processo de elaboração se baseiam, sobretudo, em materiais gerais dirigidos ao ensino do inglês como segunda língua, iremos apresentar algumas conclusões que decorrem, em particular, de uma análise efetuada a oito manuais de nível inicial, adotados em contexto universitário para o ensino de quatro línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), destacando os

¹¹ O conceito de Língua Estrangeira é usado para referir a situação de aprendizagem, de ensino ou de uso da língua em ambiente exclusivamente formal, ou seja, em que não se verifica a variável imersão” (Leiria 2001:7), reservando-se o de Língua Segunda para situações em que a língua-alvo é (a ou) uma das línguas oficiais (v. Leiria 2001, 2004, 2006; Ceia 2011).

¹² Não obstante, consideramos que a proposta que iremos apresentar também pode ser adotada para a aprendizagem de PLS, ainda que seja aconselhável fazer algumas adaptações, uma vez que a instrução pode, mais facilmente, beneficiar do acesso privilegiado que os estudantes têm a *input* fora da sala de aula, para além de que, em este contexto de aprendizagem, a competência pragmática e a competência intercultural são aspetos que, provavelmente, devem ser mais promovidos, pois os estudantes têm mais contacto com falantes nativos.

princípios de elaboração privilegiados e, em particular, o modo como estes se traduzem ao nível das propostas de trabalho.

No terceiro capítulo, fazemos uma revisão de alguns trabalhos realizados na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL) com implicações pedagógicas mais diretas e, em particular, de uma perspetiva cognitiva e social, com o objetivo de identificar eventuais abordagens e princípios que possam orientar e contribuir para uma maior sustentação do processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino de L2. No mesmo capítulo, embora não se possa considerar que as hipóteses colocadas pela investigação sobre interação constituem uma teoria causal completa sobre a aquisição de L2, destacaremos a atual Abordagem Interacionista, que se tem revelado bastante útil para a área da ASL e que procura abordar o referido processo de uma perspetiva mais abrangente e holística, tendo em conta o *input* que é disponibilizado ao estudante, as dinâmicas interacionais em que participa e o *output* que produz.

No quarto capítulo, na sequência da revisão da literatura efetuada, analisamos os princípios que sustentam, atualmente, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), com base, em particular, na perspetiva de R. Ellis (2003, 2005a, 2006, 2008a, 2009a, 2009b, 2010b), recentemente atualizada (R. Ellis e Shintani 2014), bem como em versões do ELBT de cariz mais prático, como as propostas de Willis e Willis (2007, 2009) que se baseiem, em grande parte, na perspetiva de R. Ellis.

No quinto capítulo, ilustramos o processo de planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes sem conhecimentos prévios da língua que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, sustentando as decisões que tomámos e propondo, também, alguns materiais e sugestões para implementação em sala de aula.

Por fim, apresentamos algumas conclusões que decorrem do trabalho desenvolvido, fazendo um balanço sobre as principais vantagens e desafios que decorrem da implementação de um curso de línguas baseado em tarefas, relativamente a versões mais conservadoras da Abordagem Comunicativa que continuam, atualmente, a ser preconizadas pela maioria dos materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas.

CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

I. 1. O desenvolvimento de materiais como área de investigação

O desenvolvimento de materiais didáticos para a aprendizagem de segundas línguas, definido como o processo de uso e produção – incluindo a avaliação, adaptação, conceção, produção, exploração e pesquisa (Tomlinson 2012:144) – começa a ser reconhecido como área de investigação autónoma a partir da década de noventa, altura em que surge um número significativo de trabalhos sobre o tema (e.g. Byrd 1995; Cunningsworth 1995; Graves 1996; Tomlinson 1998b, 2011b), contrariamente ao que se verifica nas duas décadas anteriores, em que, apenas, se assinalam algumas publicações pontuais (e.g. Madsen e Bowen 1978; Swales 1980; Cunningsworth 1984).

Desde então, a área tem conhecido um crescimento significativo, sendo possível encontrar, atualmente, vários trabalhos com indicações importantes sobre o tipo de material mais eficaz para o processo de aprendizagem de L2 e que revelam um avanço em direção a uma abordagem, cientificamente, mais fundamentada, tal como concluem Tomlinson e Masuhara (2010:1), com base em uma análise de vinte e três projetos de pesquisa, conduzidos em catorze países diferentes, embora os autores tenham verificado que nenhum dos trabalhos analisados aborda a questão dos efeitos dos manuais nos seus utilizadores, tratando-se, sobretudo, de estudos de caso sobre o desenvolvimento, em ação, de materiais didáticos.

De facto, nos últimos anos, destacam-se várias publicações importantes sobre o desenvolvimento de materiais, mas que revelam um carácter marcadamente teórico (e.g. Fenner e Newby 2000; McDonough e Shaw 1993, 2003; McGrath 2002; Renandya 2003), em contraste com o que se verifica na área da ASL e investigação em sala de aula (e.g. Van Lier 1988; Larsen-Freeman e Long 1991; Bailey e Nunan 1996; Doughty e Long 2003; R. Ellis 2008b), que têm disponibilizado dados empíricos relevantes sobre os fatores que facilitam a aquisição de L2, embora façam poucas referências ao papel desempenhado pelos materiais no respetivo processo.

Não obstante, existem alguns trabalhos de investigação pontuais sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores, em particular, sobre os efeitos da leitura extensiva¹ (e.g. Elley 1991; Day e Bamford 1998; Krashen 2004); bem como algumas publicações sobre os efeitos de materiais em contextos de aprendizagem assistida por computador (e.g. Chapelle 1998, 2001; Chapelle e Lui 2007; Hubbard 2006); ou sobre a eficácia de manuais gerais dirigidos à aprendizagem do inglês (Gray 2010); e, ainda, sobre os efeitos que decorrem do recurso a *corpora*,² como o trabalho de Mishan (2005), que faz uma revisão da literatura na área da ASL e conclui (ibidem:41-42) que a sua integração permite disponibilizar conteúdo rico e variado aos estudantes, tendo efeitos positivos na motivação, empatia e envolvimento emocional, para além de estimular o processamento da informação.

No mesmo âmbito, é possível assinalar alguns trabalhos de Doutoramento que também disponibilizam dados empíricos relevantes sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores, alguns dos quais relatados em livros e revistas, como por exemplo, o estudo desenvolvido por Barnard (2007) sobre materiais dirigidos ao desenvolvimento da compreensão da língua indonésia, em níveis iniciais de aprendizagem; ou Dat (2008) que apresenta um estudo sobre elaboração de materiais adaptados ao temperamento reservado dos estudantes vietnamitas; e, ainda, Shintani (2011) que desenvolve um estudo comparativo sobre os efeitos de vários materiais na aquisição de vocabulário.

Por outro lado, apesar de muitos dos trabalhos desenvolvidos sobre os efeitos de materiais nos estudantes se centrarem em contextos específicos e apresentarem resultados aferidos localmente, Tomlinson (2012:168) considera que se relacionam com outros estudos analisados em espaços diferentes, podendo ter implicações gerais para a elaboração de materiais.³

A revisão da literatura até aqui realizada mostra, assim, que a investigação sobre o desenvolvimento de materiais tem conhecido uma grande expansão, disponibilizando dados importantes obtidos no âmbito de projetos pioneiros que podem ser repetidos em outros

¹ Maley (2008:133-56) faz uma revisão da literatura e refere algumas investigações recentes, desenvolvidas na área da leitura extensiva.

² Usamos o conceito de *corpora* para designar textos que foram produzidos por falantes nativos sem finalidades pedagógicas e que permitem ilustrar diferentes contextos de uso da língua.

³ Por exemplo, Renandya (2003) apresenta resultados de pesquisas sobre manuais didáticos realizadas no Vietname, Malásia e Indonésia, que podem ter aplicações universais. Também Tomlinson (2011b, 2008, 2003a) refere várias investigações, cujos resultados podem ter implicações significativas para o desenvolvimento de materiais, designadamente, ao nível do processo de aquisição de segundas línguas.

contextos e que refletem uma abordagem mais experimental na área do desenvolvimento de materiais, embora, globalmente, continue a ser necessário reunir mais dados empíricos sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores (Tomlinson 2012:146).

De facto, a falta de base empírica na área do desenvolvimento de materiais didáticos continua a ser uma lacuna, que tem sido atribuída, essencialmente, ao facto de a investigação sobre os efeitos duráveis da aprendizagem de línguas exigir uma investigação longitudinal, bem como um controlo rigoroso de variáveis que permitam associar o efeito de um determinado material à aprendizagem a longo prazo, em detrimento de outros fatores (como a qualidade do ensino ou a exposição à língua-alvo, fora da sala de aula), sendo um tipo de investigação exigente, mas que, segundo Tomlinson e Mushura (2010:1), poderia ser realizada mediante a colaboração entre diferentes organismos.

Por outro lado, no que diz respeito ao processo de elaboração de materiais didáticos, se, até há pouco tempo, a informação disponível não permitia afirmar se os autores se baseavam em uma análise de necessidades, em critérios baseados em princípios, ou em algum tipo de planificação, na fase atual, pelo contrário, este tipo de processo encontra-se mais divulgado graças ao trabalho desenvolvido na área por inúmeros autores (e.g. Byrd 1995, 2001; Hidalgo et al. 1995; Tomlinson 1995, 2010a; Bell e Gower 1998; Johnson 2003; Lyons 2003; Maley 2003; Mares 2003; Popovici e Bolitho 2003; Prowse 1998, 2011), alguns dos quais passamos a descrever.

Hidalgo et. al. (1995), por exemplo, apresentam relatos sobre o modo como decorre o processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino do Inglês como Língua Estrangeira na Ásia, sendo que muitos autores referem basear-se em princípios de aquisição, embora a maioria afirme reproduzir outros materiais, adaptar atividades que funcionaram anteriormente, ou basear-se na inspiração criativa.

Também Prowse (1998) relata as respostas de alguns responsáveis, em todo o mundo, pela elaboração de materiais didáticos com a mesma finalidade, sendo, igualmente, notório o facto de a elaboração se basear, em grande medida, em intuições e na experiência prévia dos respetivos autores.

Neste âmbito, assinala-se, ainda, o trabalho desenvolvido por Johnson (2003), que comparou os procedimentos adotados na elaboração de materiais didáticos por autores com

graus de experiência diferentes e identificou algumas características distintivas nos mais experientes, designadamente, uma maior sensibilidade ao estudante e ao contexto de aprendizagem, bem como o recurso a atividades que funcionaram anteriormente, embora não haja referência a qualquer tipo de sustentação teórica. Esta conclusão, segundo Tomlinson (2012:152-153), é também corroborada por Prowse (2011) que acrescenta, aos relatos anteriores (Prowse 1998), algumas reflexões sobre os procedimentos usados na elaboração de manuais recentes, destacando o caráter criativo e espontâneo do processo de elaboração, a experiência de ensino e de elaboração anteriores, bem como a referida ausência de qualquer orientação teórica, destinada a sustentar o processo de elaboração.

No mesmo sentido, no contexto nacional, Marques Dias (2008:241) constata também, com base em uma análise feita aos métodos publicados em Portugal entre 1997 e 2007, em livro e CD-ROM, que continua a ser a experiência de docência dos autores que orienta a conceção dos materiais.

Em suma, a nível nacional e internacional, parece ter-se alcançado uma situação em que existem, atualmente, materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de línguas, embora seja possível verificar que os seus autores poderiam beneficiar muito mais dos resultados da investigação desenvolvida, designadamente, na área da ASL (Tomlinson 2013:15); sendo também notório o facto de o conhecimento técnico, que é normalmente propagado em publicações dirigidas aos professores, ser muito diferente do tipo de informação divulgada por investigações sobre o ensino e aprendizagem de L2, uma distinção que R. Ellis e Shintani (2014:29) descrevem como a diferença entre “discurso pedagógico” e “discurso baseado na investigação”.

No que diz respeito, especificamente, ao contexto editorial nacional – não obstante o trabalho meritório que continua a ser feito na área⁴ e, em particular, o grande investimento na elaboração de recursos didáticos dirigidos ao ensino e aprendizagem do português que se realiza em alguns países de língua oficial portuguesa (como Timor Leste) – constatámos que, em geral, a produção de materiais dirigidos à aprendizagem de português como segunda

⁴ Alguns materiais atuais dirigidos ao ensino do português como segunda língua resultam também do desenvolvimento de projetos de investigação como, por exemplo, o projeto “Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa” desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), do qual resultou a elaboração de materiais conducentes ao sucesso educativo de alunos de Português Língua Não Materna.

língua, sobretudo a que se dirige a um público adulto, reflete várias lacunas que se traduzem, nomeadamente, na tendência para a elaboração de materiais que não se dirigirem a um público ou contexto de aprendizagem específicos⁵ (e que é visível, por exemplo, na ausência de materiais comerciais especificamente dirigido à aprendizagem do português como L2 em contexto universitário); e, por outro lado, no facto de se centrarem em competências comunicativas, em detrimento de competências gerais fundamentais, como a competência de aprendizagem (Castro 2008:125) ou a consciência intercultural, contrariamente ao que se verifica em manuais equivalentes dirigidos ao ensino de outras línguas estrangeiras.

A nível nacional, como refere Mira Mateus (2002:3-4), parece ser, assim, fundamental e urgente criar condições que permitam desenvolver investigação sobre a língua e construir instrumentos que são indispensáveis à sua difusão, uma vez que os investigadores não encontram, normalmente, o apoio das autoridades competentes que lhes permita produzir investigação conducente à sua construção, uma realidade que se traduz na existência de materiais para o ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, que “não atingem os objectivos desejáveis, estando muitos deles desactualizados, não utilizam os meios modernos de aprendizagem, embora revelem uma indubitável dedicação de quem os realiza” (ibidem:4).

Não obstante, apesar de o processo de elaboração de materiais tender a basear-se, sobretudo, na experiência e intuição dos respetivos autores, existem algumas referências pontuais à adoção de princípios de elaboração para fundamentar as decisões que são feitas pelos seus responsáveis, assinalando-se alguns autores que, já na década de noventa, referem as orientações metodológicas de que partem: Flores (1995:58-59) enumera cinco assunções e princípios que orientaram o processo de elaboração de um manual nas Filipinas; Penaflorida (1995:172-179) relata o uso que faz de seis princípios de elaboração propostos por Nunan (1988); Richards (1995:102-103) apresenta o quadro de referência que orienta a respetiva elaboração de materiais didáticos; Hall (1995:8) discute algumas orientações que, na sua opinião, devem sustentar o processo de planificação e elaboração de materiais; e Bell e Gower (1998:116-129) apresentam onze princípios de elaboração e discutem a

⁵ Neste âmbito, destaca-se, contudo, um manual recente, dirigido à aprendizagem do Português por hispanos falantes, em que, de facto, é significativa a tentativa de adequação ao público-alvo e contexto de aprendizagem. cf. Dias, C., *Entre Nós – Método de Português para Hispanofalantes* (Lisboa: Lidel, 2009).

necessidade de se fazerem compromissos entre as necessidades dos estudantes, dos professores e da realidade editorial.

Entre os princípios preconizados durante a década de noventa, destaca-se a questão da flexibilidade dos materiais, que é já um aspeto bastante valorizado pelos autores, como por exemplo, Edge e Wharton que referem (1998:299-300) a necessidade de se elaborarem materiais que permitam fazer um uso flexível dos mesmos e que promovam a criatividade do professor; ou Maley que sugere (1998:283-87) várias orientações para a gestão do conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos, com a finalidade de dotar os materiais de maior flexibilidade; e também Jolly e Bolitho que sustentam (1998:97-98) o recurso a um quadro prático e dinâmico para a elaboração de materiais didáticos.

Ainda na década de noventa, não poderíamos deixar de referir o conjunto de princípios de elaboração de materiais proposto por Tomlinson (1998b:7-22), que continuam a ter, atualmente, sustentação científica,⁶ entre os quais destacamos os seguintes: i) os materiais devem ter impacto; ii) os materiais devem contribuir para que o estudante se sinta confortável e descontraído; iii) os materiais devem ajudar o estudante a desenvolver confiança; iv) o que é ensinado deve ser percecionado pelo estudante como relevante e útil; v) as estruturas devem ser introduzidas quando o estudante se encontra preparado; vi) a atenção deve ser canalizada para aspetos linguísticos do *input*; vii) devem ser concedidas oportunidades para uso da língua-alvo com finalidades comunicativas; viii) deve ter-se em conta o facto de os efeitos positivos da instrução não serem imediatos e de existirem diferentes estilos de aprendizagem e atitudes afetivas; ix) em níveis iniciais de aprendizagem deve prever-se um período de silêncio (i.e. sem produção); x) o potencial de aprendizagem deve ser estimulado mediante o encorajamento intelectual, estético e o envolvimento emocional, que estimulam os dois lados do cérebro; xi) a instrução não se deve basear, excessivamente, em uma prática controlada; xii) devem prever-se momentos para *feedback*.

Ainda em relação a princípios de elaboração, na década seguinte assinala-se, igualmente, o trabalho de revisão da literatura desenvolvido por McGrath (2002) – de Methold (1972) a Tomlinson (1998b) – com base na qual o autor afirma (ibidem:154) que os princípios são uma justificação para decisões que decorrem de crenças pessoais sobre a

⁶ Na segunda edição do mesmo trabalho, Tomlinson (2011b:8-23) volta a corroborar estes princípios. Este tópico será desenvolvido no quarto capítulo.

aprendizagem, não devendo ser interpretados como uma verdade objetiva, pois, mesmo quando sustentados pela investigação, os resultados poderão não ser generalizados ou refletir condições que, entretanto, mudaram.

Relativamente a princípios de elaboração, entre outras publicações recentes, destaca-se o trabalho de Tomlinson (2003a) que integra vários estudos, designadamente, sobre o processo de elaboração de manuais (Mares 2003:130-40), princípios de elaboração (Tomlinson 2003b:107-29), abordagens criativas (Maley 2003:183-98) e modos de humanizar os materiais (Tomlinson 2003c:162-73).

Também Harwood (2010:3-32) contribui para esta área de investigação com um trabalho relevante, no qual sustenta que a elaboração de materiais deve ser motivada, por um lado, por resultados da investigação e, por outro, pelo contexto de aprendizagem, reunindo alguns resultados de pesquisas atuais, nomeadamente, sobre a aquisição de segundas línguas e elaboração de materiais (R. Ellis 2010b:33-57); aplicação da tecnologia no desenvolvimento de materiais (Reinders e White 2010:58-80); e princípios de elaboração de materiais (Tomlinson 2010b:81-108).

Entre os trabalhos mais recentes sobre princípios de elaboração assinala-se, ainda, a já referida publicação de Tomlinson e Masuhara (2010), na qual se aborda a aplicação de vários princípios, que decorrem de investigações realizadas na área da ASL, e que disponibiliza evidências de efeitos benéficos associados a abordagens experienciais (e.g. Al-Busaidi e Tindle 2010; Fenton-Smith 2010; Ghosn 2010; Troncoso 2010; Mishan 2010); mas também Tomlinson (2011b) que apresenta uma nova edição, revista e atualizada, de um trabalho publicado na década anterior (Tomlinson 1998b), na qual descreve alguns princípios de elaboração de materiais, baseados na investigação sobre o processo de aquisição de segundas línguas (Tomlinson 2011a:1-34), bem como alguns princípios que podem reforçar o papel do professor (Maley 2011:379-402) e, ainda, um conjunto de orientações baseadas em necessidades e desejos dos professores (Masuhara 2011:236-66). Esta nova edição inclui, também, novos capítulos que apresentam uma revisão crítica de algumas tentativas de aplicação de princípios na elaboração de materiais baseados em *corpora* (Reppen 2011:35-50) e de materiais eletrónicos (Motteram 2011:303-27), embora os trabalhos referidos não disponibilizem muitas evidências empíricas que permitam ilustrar as orientações preconizadas, tal como Tomlinson reconhece (2012:155).

Entre outras publicações recentes, destacam-se, ainda, os trabalhos de McDonough et al. (2012) e Tomlinson (2013), que procuram explorar a relação entre a Linguística Aplicada e o desenvolvimento de materiais, avaliando a correspondência entre a teoria e a prática atual, propondo formas de promover uma melhor ligação entre as duas áreas, por considerarem que os materiais poderiam beneficiar mais com a integração dos resultados da investigação desenvolvida na área da ASL.

Em suma, ao longo das últimas décadas, vários autores têm sustentado a necessidade de se criar primeiro um conjunto de princípios, a partir dos quais os manuais devem ser produzidos, considerando bons materiais os que se baseiam em um conjunto credível e coerente de princípios, enquanto outros sublinham que um conjunto de princípios fechado pode conduzir a procedimentos inflexíveis que apenas poderão servir um grupo pequeno de estudantes, defendendo, ainda, que, mesmo quando sustentados pela investigação, os resultados podem não ser generalizados ou refletir condições que, entretanto, mudaram.

Não obstante, apesar de não haver uma “receita única” que possa ser aplicada à Pedagogia de Línguas, em parte, porque a ASL é, atualmente, uma área epistemológica muito vasta, no âmbito da qual é possível encontrar, por vezes, perspectivas contraditórias sobre o mesmo fenómeno (R. Ellis e Shintani 2014:27), existe consenso sobre muitas questões importantes, como iremos desenvolver em particular no terceiro capítulo, sendo possível identificar, atualmente, um conjunto de princípios gerais que permite sustentar o papel desempenhado pela instrução (e dos materiais didáticos) no processo de aprendizagem sobre L2 (ibidem:22).

Consideramos, portanto, que, embora não se devam esperar respostas definitivas da investigação sobre a aquisição de segundas línguas, os materiais devem ser um campo de testagem da teoria e integrar os resultados aferidos pela investigação, com a finalidade de contribuir para a elaboração de materiais que possam, de facto, facilitar a aquisição de L2, sendo que uma assunção do presente trabalho é a de que o ensino de línguas deve ser compatível com o modo como os estudantes aprendem a língua, à luz do que, hoje, se sabe sobre este processo.

No mesmo sentido, pensamos que os cursos de formação de professores têm um papel importante a desempenhar na promoção do conhecimento sobre o processo de

aquisição de L2 e os princípios que se encontram subjacentes a várias abordagens pedagógicas atuais, de modo a que a atuação dos docentes e a sua contribuição para o desenvolvimento de materiais didáticos possa ser mais informada e sustentada.

I. 2. O recurso a manuais no ensino de línguas

Na literatura recente sobre o desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem de L2, o conceito de “material” é usado, frequentemente, com vários sentidos, sem que haja uma definição que reúna unanimidade. Assim, em sentido lato (e.g. Tomlinson 1998a, 2003a, 2012), o conceito é empregado para referir tanto materiais impressos (e.g. manuais, jornais) como não impressos (e.g. CD-ROM), desde que apresentem ou deem informação sobre a língua-alvo (i.e. a língua de aprendizagem):

[materials for language learning]: anything that can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions, though, inevitably, much of the literature focuses on printed materials (Tomlinson 2012:143).

Em um sentido mais restrito, contudo, o conceito de “material” é, apenas, usado para designar materiais textuais que foram elaborados, especificamente, com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7); ou, ainda, para referir a combinação entre dados textuais (incluindo material impresso e não impresso) e a atividade linguística neles baseada (Mishan 2005:xii).

No presente trabalho, por considerarmos fundamental usar vários recursos para promover a aprendizagem e maximizar as oportunidades de exposição à língua e cultura-alvo, usaremos o conceito de “material” para nos referirmos tanto a material textual que tenha sido especificamente elaborado para ensinar e aprender a língua (e.g. um manual, um CD ROM) como *corpora* (e.g. notícias de jornal, literatura), desde que os textos tenham sido selecionados e explorados com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7).

No âmbito do material textual destaca-se, contudo, o manual que continua a ser amplamente usado em diferentes contextos de aprendizagem, embora a sua funcionalidade e necessidade tenda a ser cada vez mais questionada, à medida que o recurso a novas tecnologias se tem vindo a generalizar e a permitir o acesso a recursos e fontes de aprendizagem que superam, a muitos níveis, as suas potencialidades mais limitadas.

De facto, o debate em torno da utilidade dos manuais começa a ganhar relevo nos anos oitenta, como ilustra o artigo de Allwright (1981) intitulado “*What do we want teaching materials for?*”, no qual o autor sustenta que, apesar de o manual poder apoiar o professor, também lhe retira iniciativa, ao pressupor que existe algures um “especialista” capaz de resolver as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, e sublinhando que a gestão do processo de ensino e aprendizagem é demasiado complexa para ser satisfatoriamente efetuada com base, exclusivamente, em um conjunto de decisões incluídas no manual didático.

Desde então, têm surgido várias contribuições, a favor e contra a utilização de manuais, polarizando-se o debate entre os que o veem como um instrumento de controlo cultural, ideológico e institucional, suportado por uma vasta gama de interesses comerciais e, implicitamente, prescritivo e limitador da criatividade do estudante e do professor; bem como os que defendem que a sua existência garante, ao professor e ao estudante, o acesso a uma variedade de materiais estruturados e elaborados por profissionais, que libertam o professor desta atividade, para além de contribuírem para o desenvolvimento e treino profissional do docente (Bell e Gower 1998:116).

Entre as principais objeções à utilização de manuais, destaca-se, assim, o facto de refletir um grau de autoridade que torna difícil a sua adaptação, como sublinha Littlejohn (1992:283) ao sustentar, ainda, que muitas das características dos materiais refletem uma perceção negativa face às capacidades dos intervenientes (como a falta de planeamento e má gestão das aulas por parte dos professores, ou a desmotivação dos estudantes), assumindo que esses problemas ficam resolvidos quando a elaboração de materiais é atribuída a outras pessoas. No mesmo sentido, Hutchinson e Torres (1994:315), ainda que reconheçam vantagens associadas ao uso de manuais, também apontam alguns aspetos negativos, nomeadamente, o facto de remeterem o professor para um papel menos ativo e

participativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como a tendência para a uniformização de programas e abordagens, que retira iniciativa e poder ao professor.

A questão da descontextualização, uniformização e (in)adequação ao público-alvo é, igualmente, destacada por vários autores (e.g. Mukundan 2009; Tomlinson 2010c), para quem os manuais dificilmente correspondem às necessidades e desejos dos seus utilizadores, limitando-se a oferecer uma ilusão de sistematização assim como de progressão e servindo, sobretudo, para impor ordem e controlo, sendo elaborados de modo a satisfazer as necessidades do sistema educativo e dos professores, em detrimento das reais necessidades e desejos dos estudantes que podem variar não só em função da sua língua materna, mas também do espaço cultural e da própria cultura académica, condicionando a forma como o estudante adere e valoriza uma determinada atividade didática.¹

Dada a importância que a adequação ao contexto de aprendizagem desempenha, alguns autores têm apontado algumas vantagens associadas à elaboração de materiais pelos próprios professores que, como sublinha Byrd (1995:15), têm não só capacidade, como se encontram em uma posição privilegiada para o fazer, podendo, inclusivamente, adequar os materiais às necessidades individuais dos estudantes, personalizar os materiais e atualizá-los facilmente.²

A possibilidade de o professor elaborar os respetivos instrumentos de trabalho tem sido, de facto, explorada em várias experiências positivas, como relata Tomlinson (2012:155), destacando alguns trabalhos como o de Hewings (2010), que descreve um projeto de desenvolvimento de escrita académica em uma universidade inglesa; o de Mason (2010), que analisa os resultados do uso de materiais elaborados pelo professor para ministrar um curso de cultura inglesa em uma universidade na Tunísia; assim como o de Trabelsi (2010), que discute os resultados do recurso a *corpora*, também em uma universidade na Tunísia; e ainda o de Troncoso (2010), que analisa a eficácia do recurso a

¹ McGrath (2002:19-21), por exemplo, descreve alguns fatores, associados não só ao estudante, mas também ao professor, à Instituição e ao contexto de aprendizagem que devem ser analisados no momento de seleção de um determinado manual.

² Para além da elaboração de materiais pelos professores, existem, ainda, relatos de alguns projetos em que os responsáveis pela elaboração dos materiais são os próprios estudantes (e.g. Jensen e Hermer 1998; Verhelst 2006); e ainda experiências de substituição de materiais comerciais por outro tipo de abordagens, como o recurso à expressão dramática (e.g. Park 2010) e à resolução de problemas (e.g. Mishan 2010).

materiais elaborados pelo professor, com a finalidade de desenvolver a competência intercultural de estudantes espanhóis.

Não obstante, apesar de a elaboração de materiais pelos professores permitir assegurar uma melhor contextualização e adequação dos materiais às necessidades dos estudantes, têm também sido apontadas algumas desvantagens (e.g. Harmer 2001; Block 1991; Howard e Major 2004), em particular, o facto de os materiais comerciais seguirem um fio condutor que garante coesão, transmitindo segurança a professores e estudantes, contrariamente ao que se verifica em materiais elaborados pelo professor, que podem revelar falta de coerência, carecer de um princípio organizativo geral e não assegurar a necessária progressão da aprendizagem, revelando, ainda, maior probabilidade de conterem erros, para além de a falta de atualização pedagógica dos docentes poder levar a que critérios importantes de elaboração não sejam contemplados.

Assim, embora uma das principais limitações dos materiais comerciais consista no facto de serem, por vezes, inadequados a contextos culturais ou educacionais específicos e apesar de os professores, de um modo geral, revelarem competências para elaborar os próprios recursos (Byrd 1995:15), parece ser, ainda, limitado o acesso a informação atualizada para a sua elaboração, ou a experiências e exemplos de materiais eficazes que ajudem o professor a não se basear, exclusivamente, na sua intuição e experiência.

Para além das objeções referidas, alguns autores (e.g. Gray 2002; Ferguson 2003; Block 2006) vão, ainda, mais longe e apontam várias críticas à ideologia que se encontra subjacente aos manuais (em particular, os que se dirigem ao ensino do inglês como língua estrangeira), descrevendo-os como veículos de promoção de valores ocidentais, muitas vezes superficiais e reducionistas na integração de tópicos e na disponibilização de experiências linguísticas, mas também na tendência que revelam para a neutralidade que se reflete, nomeadamente, na representação lacunar e estereotipada da realidade em que os estudantes vivem e na apresentação de um mundo descrito como: “safe, clean, harmonious, benevolente, indisturbed, and PG-rated” (Wajnryb 1996:291).

No mesmo sentido, Gray (2002), ao analisar as mensagens culturais subjacentes ao conteúdo proposto por manuais dirigidos ao ensino do inglês como língua estrangeira, destaca (ibidem:157), entre outros aspetos, a tendência para a uniformização,

descontextualização e omissão de certos temas, que se traduz em uma abordagem não sexista e politicamente correta:

[...] all ELT publishers provide their coursebook writers with sets of guidelines with regard to content. These guidelines tend to cover two areas: inclusivity and inappropriacy. The first refers to the need for a non-sexist approach to the way in which men and women are represented throughout the coursebook, while the second refers to those topics which writers are advised to avoid so as not to offend the perceived sensibilities of potential buyers and readers (ibidem:157).

Também Mukundan considera o manual como um instrumento de propagação de valores, referindo a existência de uma “agenda” para a sala de aula “[...] in which the teacher is orchestrated by the textbook writer to create a zoo-like environment, where learners behave like caged animals, performing planned tricks for the animal trainer [...]” (2009:96).

Relativamente às críticas referidas, e perante a inevitabilidade, como refere Tomlinson (2012:157), de o manual refletir uma determinada perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem, bem como da língua alvo, da cultura que representa e da própria visão do mundo do seu autor, pensamos ser importante promover, em sala de aula, uma consciência crítica em relação ao modo como este tipo de posicionamento se manifesta nos manuais utilizados.

Não obstante, independentemente das limitações apontadas aos manuais, vários estudos mostram, de facto, que a maioria dos professores de línguas, em diferentes espaços geográficos, continua a recorrer a este instrumento de trabalho em sala de aula, como conclui Tomlinson (2012:158), com base, por um lado, em um inquérito recente, desenvolvido pelo British Council (2008), em que 65% dos professores inquiridos indica recorrer a um manual com frequência e apenas 6% refere nunca o fazer; e, por outro, em um inquérito semelhante, conduzido na Malásia, Reino Unido e Vietnam, em que 92% dos inquiridos refere usar, regularmente, um manual, embora 78% se tenha mostrado insatisfeito em relação aos recursos de que dispõe.

Também no que diz respeito ao ensino de PLE, de acordo com alguns inquéritos e entrevistas a docentes que ensinam português em universidades estrangeiras (entre 2004-2006), é possível concluir que os manuais constituem um instrumento de apoio à docência (Baptista et al. 2007:165) e desempenham um papel importante nas práticas dos

professores portugueses “[...] substituindo-se, frequentemente, a programas pré-estabelecidos ou servindo de orientação para a planificação de unidades lectivas” (Costa e Madeira 2009:140), sendo usados sistematicamente como base do ensino, ainda que apenas uma minoria dos docentes faça uma avaliação positiva dos manuais utilizados:

A maioria dos leitores considera, de modo geral, que a oferta de manuais existente é insuficiente e pouco diversificada, sendo os materiais descritos como de fraca qualidade, com muitas limitações, erros e omissões. Além disso, são considerados pouco adequados a públicos universitários e às suas condições específicas de aprendizagem (ibidem:143).

De facto, na fase atual de desenvolvimento de materiais em Portugal continua a ser notória a pouca adequação ao contexto específico de aprendizagem, em particular, dos manuais usados no ensino do português como L2 em contexto universitário, uma situação que, do nosso ponto de vista, poderia ser corrigida mediante um trabalho conjunto entre as editoras e os docentes de português que trabalham nos referidos contextos e conhecem as especificidades do público-alvo, com a finalidade de elaborar materiais dirigidos a estudantes com necessidades comuns e perfis semelhantes, mas que sejam suficientemente flexíveis de modo a permitir a sua adaptação ao contexto específico de aprendizagem, e que integrem, também, orientações dirigidas aos docentes sobre o modo como estes podem aferir e suprir, localmente, outro tipo de necessidades.

A flexibilidade continua a ser, assim, uma das soluções apontadas para colmatar as limitações inerentes ao uso de manuais, havendo, atualmente, várias propostas com este objetivo que preveem, por exemplo, a possibilidade de escolha ao nível do conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos (e.g. Maley 2008); ou que sugerem a adaptação do manual com base em estratégias de adição, eliminação, modificação, simplificação e reorganização (e.g. McDonough e Shaw 2003; Tomlinson e Masuhara 2004); assim como a integração de textos não didatizados, acompanhados por um conjunto de procedimentos pedagógicos que possam ser aplicados aos materiais de modos diferentes (Maley 1998); e, ainda, o recurso a abordagens que valorizem o diálogo entre os estudantes e o professor (e os estudantes entre si), como meio de facilitar a aprendizagem (e.g. Thornbury e Meddings 2001); ou, também, modos alternativos e complementares de acesso a conteúdo, como novas tecnologias (e.g. McGrath 2002; Tomlinson 2012) e *corpora* (e.g. Mishan 2005).

Em suma, o recurso ao manual para o ensino de L2 continua a ser uma questão complexa a que se encontram associadas inúmeras vantagens e desvantagens: entre as principais objeções destaca-se a dificuldade em corresponder a necessidades específicas de aprendizagem e a rigidez que o manual impõe ao processo de ensino e aprendizagem, limitando a criatividade do professor e do estudante, assim como o facto de privilegiar um discurso neutro e politicamente correto, refletindo um conjunto de valores e atitudes que privilegiam e propagam um determinado tipo de sociedade, em detrimento de outras perspetivas. Quanto aos aspetos positivos, assinala-se o facto de o manual oferecer uma orientação e finalidade para o processo de ensino de aprendizagem, bem como uma estrutura e base de segurança a partir da qual os professores e estudantes podem trabalhar.

Independentemente dos argumentos referidos, a verdade é que o manual continua a ser um instrumento amplamente utilizado em vários espaços geográficos, o que parece traduzir uma necessidade de professores e estudantes, pelo que pensamos ser importante continuar a haver investimento na elaboração de manuais e de outros materiais comerciais, desde que cientificamente sustentados e adequados ao público-alvo, embora também consideremos fundamental que os cursos de formação preparem os professores de línguas para a elaboração dos seus próprios recursos e os informem sobre a existência de abordagens alternativas com que se poderão sentir motivados em trabalhar.

Por outro lado, uma vez que a adequação ao público-alvo é um aspeto fundamental, julgamos que o processo de elaboração deve procurar dotar os manuais de maior flexibilidade (ao nível da seleção de conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos) assim como prever a sua associação a material complementar e a plataformas de apoio *online*, que permitam, em particular, maximizar e diversificar as fontes de acesso à língua e disponibilizar orientações mais específicas aos professores.

I. 2.1. A questão da ‘autenticidade’ de textos e tarefas nos manuais

Com o advento da Abordagem Comunicativa e a finalidade de preparar os estudantes para a comunicação no “mundo real” intensifica-se o debate sobre a importância de se integrar, no processo de aprendizagem, textos que não tenham sido elaborados com finalidades especificamente pedagógicas e que permitam ilustrar situações de uso da língua em contextos reais de comunicação, mas também tarefas semelhantes às que os estudantes terão de desempenhar fora da sala de aula, com recurso a L2 (Richards 2006a:20).

A este respeito, constatámos que, na literatura atual, continua a ser habitual o recurso ao conceito de “texto autêntico” (ou “material autêntico”) para enfatizar, em particular, a finalidade não pedagógica que se encontra subjacente à sua elaboração, como Little et al. (1988:27) que o definem como um tipo de texto “[...] created to fulfil some social purpose”; ou Mishan (2005:11-12) que o descreve como um texto que não tem finalidades pedagógicas nem foi produzido “[...] to illustrate specific language points”; e, ainda, Tomlinson (2012:162) ao referir que “[...] an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach”; assim como R. Ellis e Shintani (2014:166) que, embora reconheçam a dificuldade em definir o conceito, sublinham que a perspetiva consensual “[...] is that authentic materials are those based on ‘genuine’ (i.e. native speaker) texts”.

Não obstante, em particular, com o advento da Linguística de Corpus (Idem ibidem), passa a ser também frequente o recurso ao conceito de *corpora* (e.g. Reppen 2011; Flowerdew 2012; Frakenberg-Garcia et al. 2011) para referir, especificamente, uma ampla coleção de textos (orais e escritos) produzidos naturalmente (i.e. em situações reais de comunicação), cuja seleção se baseia em critérios e finalidades específicas e que se encontram, normalmente, armazenados em computador¹ (Flowerdew 2012:3-7), conceito que iremos utilizar, genericamente, para designar textos produzidos por falantes nativos que

¹ É o caso, por exemplo, do ‘Corpus de Referência do Português Contemporâneo’ (do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa) que constitui um vasto corpus eletrónico da variedade europeia do Português e de outras variedades (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Goa, Macau, Timor-Leste), contendo 311,4 milhões de palavras e abrangendo diferentes tipos de textos escritos (literário, jornalístico, técnico, etc.) e de registos orais (formal e informal).

não tenham sido elaborados com finalidades especificamente pedagógicas e que permitam ilustrar o uso da língua em situações de comunicação variadas.

De facto, desde a década de oitenta à atualidade, vários estudos têm procurado mostrar que existem diferenças significativas entre a linguagem produzida por falantes nativos e o tipo de textos que é, habitualmente, usado nos manuais (v. Gilmore 2007, para uma revisão), sendo inúmeros os aspetos positivos associados ao recurso a *corpora*, por oposição a textos manipulados, designadamente, o facto de serem considerados mais motivantes (Grellet 1981:7-8), possibilitarem o contacto com o modo como a língua é, de facto, usada (Willis 1990:127), para além de promoverem o conhecimento de aspetos culturais (Mishan 2005:44), permitindo preparar melhor os estudantes para recorrerem à língua-alvo fora da sala de aula (McGrath 2002:162), sendo, mesmo, considerados fundamentais para que os estudantes adquiram a capacidade de usar a língua de modo adequado (Tomlinson 2010b:87).

Por outro lado, de acordo com a definição apresentada, os textos literários também podem ser considerados *corpora*, havendo inúmeros autores (e.g. Denning 2000; Hirvela 2001; McKay 2001; Narančić-Kovać e Kaltenbach 2006) que têm defendido a sua integração em contextos de aprendizagem de L2 (particularmente, na forma de narrativas), assim como alguns trabalhos de investigação que têm sustentado que este tipo de texto conduz a níveis elevados de retenção de vocabulário (e.g. Kazerooni et al. 2011), ajuda os estudantes a lidar com a criatividade linguística e promove a motivação (e.g. Picken 2007), para além de proporcionar o acesso a *input* necessário ao desenvolvimento da competência comunicativa e de promover, ainda, o pensamento crítico (Sanz e Igoa 2012:302).

Não obstante, apesar de, com o advento do ensino comunicativo, o conteúdo dos materiais revelar um cariz mais “autêntico” (Richards 2006a:20), uma análise mais atenta de alguns manuais atuais dirigidos ao ensino de L2 permite verificar que a maioria continua a privilegiar textos, em que a falta de autenticidade se reflete tanto na dinâmica das interações como na simplificação do discurso: Tomlinson (2011a:101-102), por exemplo, refere que o recurso a *corpora*, em manuais atuais dirigidos ao ensino de uma língua estrangeira, ainda não é frequente, privilegiando-se a sua adaptação (com base em uma conceção sobre o que os estudantes devem aprender acerca da língua-alvo), assim como o recurso a diálogos neutros e cooperativos, com regras gramaticais constantes (ou que

permitem poucas exceções), quando, na realidade, as interações tendem a ser competitivas e os padrões gramaticais variáveis. Ou seja, de um modo geral, continua a persistir a tendência para considerar que a utilização de *corpora* não se adequa à aprendizagem de línguas, pelo facto de, como refere Byrd (1995:17), as exigências do mercado não permitirem a inclusão de discursos que, apesar de ilustrarem situações reais de comunicação, não correspondem a um uso modelar da língua.

Também no que diz respeito, especificamente, à integração de textos literários em manuais dirigidos à aprendizagem de L2, segundo Narančić-Kovać e Kaltenbach (2006:81), continua a predominar a tendência para a integração de excertos de textos, acompanhados por propostas de trabalho que incidem, sobretudo, em aspetos linguísticos, em detrimento dos aspetos culturais que este tipo de texto permite ilustrar, sendo também sublinhado o facto de os professores raramente proporem atividades ou encorajarem os estudantes de L2 a trabalhar com textos literários.

Apesar dos vários aspetos positivos referidos, o recurso a *corpora* levanta, de facto, alguns problemas que se traduzem, em particular, no nível de dificuldade que se encontra, frequentemente, subjacente ao seu conteúdo linguístico e cultural, pelo que a afirmação de que os *corpora* são intrinsecamente motivantes e interessantes² poderá não ser válida para todos os estudantes. De facto, os estudantes que se encontram em um nível inicial de aprendizagem podem não considerar particularmente motivante ler ou ouvir um texto produzido por um falante nativo, por terem, ainda, uma proficiência limitada em L2, o que pode significar, segundo R. Ellis e Shintani (2014:163-193), que este tipo de texto deve ser reservado para estudantes de nível mais avançado ou, pelo menos, que, em alguns casos, é necessário fazer uma aproximação gradual ao texto autêntico e desenvolver tarefas que promovam, primeiro, a sua compreensão.³

A opinião de que o recurso a *corpora* pode colocar demasiadas dificuldades aos estudantes tem levado, assim, alguns autores a sustentar que os textos devem ser adaptados para facilitar a aprendizagem: Williams (1983:175), por exemplo, defende que o recurso a um texto, que seja demasiado difícil, força os estudantes a focarem-se no código

² Alguns trabalhos já procuram aferir esta questão (e.g. Peacock 1997), embora seja difícil de analisar, uma vez que depende do modo como os textos são aplicados em sala de aula.

³ Por exemplo, os estudantes podem começar por ler ou ouvir versões simplificadas do texto, antes de terem acesso à versão original.

linguístico e não no sentido; e Nuttall, na sua discussão sobre materiais autênticos, sustenta que “linguistically difficult texts are unlikely to be suitable for developing most reading skills” (1996:177).

Day (2004:101-14) vai um pouco mais longe e critica aquilo que designa por “culto da autenticidade”, alegando que os argumentos, habitualmente, usados para sustentar o recurso a *corpora* (como o aumento da motivação ou a preparação do estudante para interagir fora da sala de aula) não têm sustentação empírica e, para o ilustrar, confronta o trabalho desenvolvido por Yano et al. (1994), de acordo com o qual este tipo de texto é mais difícil de compreender do que textos simplificados ou reformulados, com o de Young (1999) que, ao comparar diferentes tipos de simplificações aplicadas em *corpora*, obteve resultados mistos que contrastam com o anterior. Day conclui (ibidem:110), assim, que o recurso a *corpora* só deve ter lugar se for adequado aos estudantes, sublinhando que o “culto da autenticidade” deve dar lugar à adequação ao público-alvo não só ao nível dos textos, mas também das atividades e tarefas propostas.

De facto, para além da preocupação com o recurso a materiais autênticos, que caracterizou os primeiros anos do movimento comunicativo, tem também sido dada atenção à natureza das tarefas e atitudes dos estudantes, questionando-se, em particular, se a autenticidade é algo inerente ao texto, à finalidade da tarefa ou à resposta do estudante (R. Ellis e Shintani 2014:167).

Quando abordarmos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, em particular no quarto capítulo, verificaremos que o conceito de tarefa, de acordo com R. Ellis (2003:3), é definido, também, em termos de “autenticidade”, no sentido em que a atividade tem de manifestar algum tipo de relação com o mundo real, o que se concretiza, quer pela proposta de atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, em particular, pelo tipo de comportamento comunicativo que decorre da sua realização (autenticidade interacional), sendo um aspeto particularmente importante, uma vez que, o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, no ELBT, abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como, sobretudo, as que procuram promover autenticidade interacional.

No mesmo sentido, Tomlinson (2012:162) ao refletir sobre esta questão, embora reitere a importância de os estudantes terem contacto frequente tanto com *corpora* como com tarefas autênticas, sob pena de não ficarem preparados para usarem a língua em contextos reais de comunicação (i.e. fora da sala de aula), considera que a adaptação dos textos pode, por vezes, facilitar a comunicação e que as tarefas não têm, necessariamente, de reproduzir as do mundo real, mas apenas envolver o mesmo tipo de capacidades:

The text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication. The task does not have to be a real-life task, but can be a classroom task which involves the use of real life skills in order to achieve not just communication but a non-linguistic outcome (e.g. one member of a group getting the others to draw a replica of a drawing she has been shown) (idem *Ibidem*).

Um pré-requisito para o uso de textos e tarefas autênticas parece ser, assim, a adequação ao público-alvo, havendo algumas propostas de critérios para a sua utilização (e.g. Mishan 2005) e seleção (e.g. McGrath 2002), como a relevância para as necessidades dos alunos, o interesse temático, a adequação cultural, a exigência linguística e cognitiva, bem como a qualidade e a dimensão visual. O mesmo se aplica à escolha de textos literários, que deverá passar por uma aplicação de critérios destinados a aferir a adequação dos aspetos linguísticos, literários, pedagógicos e culturais envolvidos, como a relevância temática e histórica dos textos (Narančić-Kovač e Kaltenbach 2006:80).

Em conclusão, o recurso a *corpora* (incluindo textos literários) no processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas, apesar de apresentar aspetos positivos, continua a ser feito com muitas restrições, uma vez que os materiais didáticos tendem a privilegiar formas modelares de uso da língua em detrimento do seu uso real, o que, segundo alguns autores, não contribui para a preparação dos estudantes ou, até mesmo, para a motivação que resultaria de um contacto mais próximo com a língua e a cultura de aprendizagem. De outra perspetiva, alguns autores sublinham que o recurso a *corpora* não deve ser encarado como fundamental, uma vez que não existe sustentação empírica que permita confirmar muitos dos aspetos positivos que lhe são associados, pelo que o critério central deve ser a adequação do texto ao nível de competência e necessidades específicas dos estudantes.

Partindo, assim, das várias leituras que realizámos, consideramos que, embora a sala de aula seja um contexto comunicativo específico com objetivos próprios, a finalidade de desenvolver a competência comunicativa, que se encontra subjacente ao ensino de línguas, implica que os estudantes sejam, gradualmente, expostos a textos que ilustrem o modo como a língua é, de facto, usada, em diferentes contextos e com finalidades variadas, mediante uma aproximação gradual a *corpora* (sobretudo, depois de os estudantes já terem alguma proficiência na língua de aprendizagem)⁴ assim como a algumas tarefas que os estudantes se preparam para realizar fora da sala de aula, envolvendo a língua-alvo, mas partindo sempre em das suas características e necessidades particulares.

Não obstante, julgamos que o recurso a textos adaptados pode ser, igualmente, útil para facilitar a aquisição de L2, pois, como iremos desenvolver no quarto capítulo, existem algumas estratégias de manipulação do conteúdo que, apesar de alterarem a autenticidade do texto, permitem tornar determinadas estruturas mais salientes ou frequentes, fazendo com que o estudante dê atenção a essas mesmas formas e as registe cognitivamente, o que é considerado fundamental para a aquisição da língua.

⁴ A localização de *corpora* que se adegue, em particular, a estudantes de nível inicial tende a ser, de facto, difícil e requer um grande investimento de tempo.

I. 2.2. As abordagens pedagógicas adotadas nos manuais atuais

Ao longo dos anos, o conhecimento sobre o processo de aprendizagem de segundas línguas tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, a aprendizagem de uma segunda língua era abordada, essencialmente, como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical, mediante um tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta, a aprendizagem de uma segunda língua passa a ser encarada de uma perspetiva muito diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards 2006a:6), e pela consequente valorização de um conjunto mais amplo de competências, que passa a ser considerado necessário ao uso da língua não só de modo correto, mas também apropriado e fluente, em função da situação, dos participantes, das suas intenções e dos papéis que desempenham.

Desde o seu aparecimento até ao presente, a Abordagem Comunicativa tem evoluído bastante, existindo, atualmente, várias correntes que se baseiam em paradigmas e tradições diversas e que aplicam um conjunto geral de princípios de modos diferentes (ibidem:22), com a finalidade de promover a referida competência comunicativa: assim, enquanto a instrução baseada no conteúdo (*content based Instruction*) e o ensino baseado em tarefas (*task based Instruction*) se centram nos processos que se consideram facilitar a aprendizagem; a instrução baseada em textos (*text based Instruction*) e o ensino de línguas baseado em competências (*competency based language teaching*) centram-se, em particular, nos resultados da aprendizagem, que constituem o ponto de partida para a planificação do curso.

No âmbito da Abordagem Comunicativa é, ainda, possível distinguir duas versões, que Howatt (1984:279) designa, respetivamente, por versão forte e versão fraca ou moderada: a “versão forte” baseia-se, essencialmente, na assunção de que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo de comunicar; enquanto a “versão moderada” traduz o entendimento mais generalizado de que é possível identificar e ensinar, separadamente, as diferentes componentes da competência comunicativa e promover o uso automático de novos itens linguísticos,

mediante uma prática controlada e recorrendo, tipicamente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção.¹

R. Ellis (2003:29) refere, contudo, que a perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a este segundo tipo de ensino tem sido criticada, nomeadamente, por abordar o ensino da língua como uma série de “produtos” que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), os quais vão sendo, gradualmente, gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas.

Não obstante, apesar de a metodologia de apresentação/prática/produção ter sido questionada, pelo facto de se sustentar na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização (Skehan 1996a:18), a verdade é que o ensino comunicativo de línguas atual tende a corresponder à versão moderada da Abordagem Comunicativa, por ser compatível com dogmas educativos pré-existentes, que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (R. Ellis 2003:29), sendo que “[...] many [authors] seem to make the assumption that clear presentation and active, relevant practice are sufficient to lead to acquisition” (Tomlinson 2010a:81).

Este entendimento manifesta-se no facto de muitos materiais continuarem a basear-se em abordagens de apresentação, prática e produção (Richards 2006a:8), que se traduzem, em muitos casos, no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição:

The reality, though, is that for the last forty years most coursebooks have been and are still using PPP [Presentation, Practice, Production] approaches, with a focus on discrete forms and frequent use of such low-level practice activities as listen and repeat, dialogue repetition, matching and filling in the blanks (Tomlinson 2012:160).

¹ A “apresentação” refere-se à disponibilização de informação explícita sobre uma determinada estrutura gramatical (dirigida ao conhecimento declarativo); a “prática” refere-se ao uso de exercícios que envolvem a produção controlada da estrutura-alvo; e a “produção” envolve o desempenho de tarefas com a finalidade de promover a sua automatização.

A falta de sustentação teórica da generalidade dos materiais dirigidos à aprendizagem de línguas tem, assim, suscitado várias críticas que incidem, em particular, na referida focalização em formas isoladas (e.g. Long 1991; R. Ellis 2001) e na adoção do método de apresentação, prática e produção (e.g. Willis e Willis 2007; Tomlinson 2010b, 2012), mas também tem motivado o surgimento de propostas alternativas, entre as quais se destacam algumas ideias inovadoras, como abordagens de consciencialização linguística (e.g. Bolitho 2003; Bolitho et al. 2003; Bolitho e Tomlinson 2005; Tomlinson 2007, 1994), em que os estudantes são conduzidos a experienciar um texto de modo holístico, passando depois à análise e descoberta de aspetos linguísticos; ou, ainda, abordagens que valorizam a experiência de uso da língua (e.g. Tomlinson 2003a) e em que os estudantes são solicitados a responder aos textos de modo pessoal, antes de os explorarem através de atividades criativas e analíticas.

Neste âmbito, entre as várias propostas existentes, destacamos, igualmente, alguns autores, como R. Ellis (1998, 2003, 2011), Van den Branden (2006) e Willis e Willis (2007), que têm sustentado a adoção de abordagens baseadas em tarefas, em que os estudantes aprendem a língua mediante o desempenho de atividades centradas, primeiramente, no sentido, existindo, de facto, uma base psicolinguística assim como um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, embora tenham havido, ainda, poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflitam a sua adoção, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), nomeadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua,² como verifica Marques Dias (2008:43).

De facto, apesar das críticas e dúvidas associadas a uma abordagem baseada na apresentação/prática/produção, a maioria dos professores tende a incorporar tarefas no âmbito de abordagens mais tradicionais, sendo poucos os que têm recorrido a tarefas como unidades de ensino, ou seja, preparando cursos completos nos quais as tarefas ocupam um lugar central, opções que ilustram dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas),

² Relativamente ao ensino do português com base em tarefas assinalam-se, apenas, alguns projetos pontuais (e.g. Bressan 2002; Pinto 2011). Destaca-se, ainda, Marques Dias (2008) que propõe um trabalho inovador que consiste na construção de um ambiente virtual para a aprendizagem do português europeu como segunda língua, associando tecnologias de informação e comunicação, disponíveis para educação à distância, a conteúdos baseados em tarefas.

designados na literatura, respetivamente, como “ensino de línguas apoiado em tarefas” (*task-supported language teaching*)³ e “ensino de línguas baseado em tarefas” (*task-based language teaching*),⁴ um tópico que iremos desenvolver no quarto capítulo.

Nos debates europeus sobre educação e em termos de abordagens preferenciais para o ensino de línguas tem vindo, igualmente, a ganhar relevância a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua,⁵ em que a segunda língua (língua estrangeira, regional ou minoritária e/ou outra língua oficial nacional) é utilizada para ensinar determinadas matérias curriculares e não, especificamente, para o ensino da língua (Tomlinson 2012:161).⁶

A existência de paradigmas educativos e de contextos linguísticos diversificados na Europa tem, no entanto, dado origem a modelos diferentes de ensino bilingue,⁷ e embora a União Europeia e o Conselho da Europa tenham vindo a emitir várias recomendações, encorajando a utilização da língua em contexto, continuam a existir, ainda, poucas publicações sobre o desenvolvimento de materiais de acordo com esta abordagem.⁸

Em suma, a revisão da literatura que fizemos permitiu-nos constatar que, apesar de o conhecimento sobre o processo de aquisição de segundas línguas ter evoluído e apontar para procedimentos diferentes, os materiais atuais continuam a basear-se, sobretudo, em metodologias tradicionais, sendo possível afirmar que, para além de algumas propostas metodológicas alternativas, os recursos mais inovadores têm sido elaborados no âmbito de projetos (Tomlinson 2012:167), que têm explorado, designadamente, abordagens indutivas (e.g. Tomlinson 1995), o trabalho sobre textos (e.g. Tomlinson 1995, 2003c), a realização de

³ No designado ensino de línguas apoiado em tarefas, as tarefas são, tipicamente, usadas na fase final de produção, embora possam ser adotadas outras sequências.

⁴ Corresponde a um tipo de ensino que se baseia, inteiramente, em tarefas.

⁵ Na última década, nos países de língua inglesa e francesa, impôs-se a seguinte terminologia: *Content and Language Integrated Learning* (abreviado CLIL) ou *Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère* (abreviado EMILE). No espaço linguístico alemão, são visíveis as tentativas de transpor o conceito inglês CLIL para alemão (por exemplo, *Integriertes Fremdsprachen und Sachfachlernen* (ensino curricular bilingue integrado), embora o conceito de *Bilingualer Sachfachunterricht* (ensino curricular bilingue) continue oficialmente a ser utilizado. cf. página web do *Goethe Institut*.

⁶ No que diz respeito ao sistema educativo português, algumas escolas têm vindo a desenvolver, também, projetos e programas na área da aprendizagem de línguas estrangeiras com base na abordagem CLIL, designadamente, no âmbito do ensino da língua inglesa (v. Logioio 2010).

⁷ Estas conclusões são referidas em alguns trabalhos fundamentais, encomendados pela Comissão Europeia, como o Relatório Eurydice (2006).

⁸ Destacamos, neste âmbito, o trabalho de Coyle et al. (2010) que inclui um capítulo sobre avaliação, criação de materiais e tarefas, segundo os princípios que sustentam a abordagem CLIL.

tarefas (e.g. Prabhu 1987; R. Ellis 2003; Van den Braden 2006), ou, ainda, a aprendizagem integrada de conteúdo e língua (Logioio 2010).

I. 3. O recurso a novas tecnologias

Na revisão da literatura que fizemos sobre a elaboração de materiais, especificamente dirigidos à aprendizagem de segundas línguas, destacámos o manual pelo facto de continuar a ser um recurso, amplamente, usado em diferentes contextos de aprendizagem, embora tenhamos sublinhado que a sua funcionalidade (e necessidade) tende a ser cada vez mais questionada, à medida que o recurso a novas tecnologias para a aprendizagem de línguas se tem vindo a generalizar e a permitir o acesso a recursos assim como a fontes que superam, a muitos níveis, as potencialidades mais limitadas do manual.

De facto, a utilização de novas tecnologias na aprendizagem de segundas línguas abrange uma vasta gama de opções, desde a aprendizagem de línguas assistida por computador¹ (que inclui materiais disponíveis em páginas da internet, *software* informático e cursos à distância); experiências linguísticas com recurso a fontes eletrónicas (como o *Google*, *YouTube*, *Facebook*); e, ainda as Tecnologias de Informação e Comunicação que podem fazer uso de ambos (Tomlinson 2012:166).

Não obstante, para abordar este tema e sem descurar a especificidade dos recursos disponíveis, iremos usar o conceito de material eletrónico, em sentido amplo, para referir “material that has been digitally processed so that the user is able to access it through a single source, usually a computer” (Derewianka 2003a:199), começando por referir algumas das vantagens para a aprendizagem de L2 que lhe têm sido atribuídas (e.g. Derewianka 2003a; Reinders e White 2010; Motteram 2011), como o facto de poder facilitar a leitura (sempre que disponibiliza informação complementar, como gráficos e suporte áudio visual), mas também a escrita (através da modelização do género, demonstração do processo, ou facilitando a realização de esboços, edição e revisão); vantagens organizativas (tais como

¹ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

facilidade de acesso, armazenamento, recuperação de dados, partilha e reciclagem); vantagens pedagógicas (como a autenticidade dos dados disponibilizados e possibilidade de interação); vantagens para o estudante (como a possibilidade de escolha, monitorização do progresso e obtenção de reação imediata, desenvolvimento da competência digital); e, ainda, o acesso gratuito a uma grande variedade de *corpora* assim como a plataformas de apoio a estudantes e professores.

As potencialidades são, de facto, inúmeras, particularmente, no que diz respeito ao acesso a fontes autênticas e atualizadas, embora possamos destacar, também, alguns aspetos negativos, como o perigo de uma excessiva dependência a novas tecnologias que Mukundan considera poder levar a sobrevalorizações, referindo que “multimedia can provide the wrong signals to people in education who believe that multimedia can drive pedagogically sound methodology” (2008:109).

No mesmo sentido, Maley (2011:390), embora considere que o recurso a material eletrónico pode ser usado como forma de ultrapassar os constrangimentos do manual, ao oferecer a possibilidade de acesso rápido a recursos informativos ilimitados, sublinha que a rapidez com que as mudanças se processam e a efemeridade dos recursos pode levar a uma rendição à tecnologia ou, nas palavras do autor, “a total capitulation to technology” (ibidem:392); enquanto Reinders e White (2010:68), de forma mais moderada, sustentam que os efeitos positivos da aprendizagem assistida por computador depende do modo como a tecnologia é implementada.

Relativamente a trabalhos que se têm dedicado a esta questão, assumem particular importância os desenvolvidos por Chappelle (1998, 2001) e Chappelle e Lui (2007), que descrevem os efeitos da aprendizagem assistida por computador nos seus utilizadores; e, ainda, Eastment (1999), Derewianka (2003a, 2003b), Murray (2003), Ferradas Moi (2003), Blake (2008), Reinders e White (2010), Kervin e Derewianka (2011) e Motteram (2011) que apresentam vários relatos sobre o uso e desenvolvimento de recursos eletrónicos destinados à aprendizagem de línguas.

De facto, no atual contexto educativo, julgamos ser não só desejável, como inevitável o recurso a materiais eletrónicos no processo de aprendizagem de uma segunda língua, por constituir uma fonte importante de *input*, sobretudo, em contextos de aprendizagem em

que os estudantes têm pouco acesso à língua-alvo fora da sala de aula, para além de poder ser um fator acrescido de motivação para muitos estudantes.

Por outro lado, no que diz respeito à aprendizagem de segundas línguas no ensino superior, o material eletrónico é cada vez mais usado para complementar o trabalho presencial, sendo habitual a existência de centros de línguas (integrados nas universidades) que oferecem condições para que os estudantes tenham acesso a plataformas *online*, assim como a atividades destinadas a promover a aprendizagem autónoma (como *workshops*, sessões de esclarecimento e outras iniciativas).

Neste âmbito, entre os aspetos negativos associados a recursos eletrónicos, parece-nos haver, em particular, o perigo de diminuição de momentos de interação cara a cara,² cujos efeitos positivos decorrem, designadamente, de determinadas características do *feedback* e do recurso a linguagem corporal, entre outros aspetos que continuam a ser investigados e que não podem, ainda, ser generalizados para a aprendizagem assistida por computador (Mackey 2012:47), pelo que, no presente, pensamos que os recursos eletrónicos devem funcionar, sobretudo, com um complemento importante do trabalho realizado em sala de aula (Schrooten 2006:150), em particular, como fonte de novo *input*.

Em conclusão, a revisão da literatura que fizemos permitiu-nos verificar que, nos últimos quarenta anos, o desenvolvimento de materiais para a aprendizagem de línguas tem evoluído bastante, tanto no âmbito da investigação como no domínio da aplicação, sendo significativo, por um lado, o aumento de conhecimento sobre princípios e procedimentos capazes de facilitar a aprendizagem de línguas e, por outro, a maior capacidade de elaboração de materiais didáticos eficazes (Tomlinson 2012:170), assim como o facto de os professores terem vindo a desenvolver uma abordagem mais crítica face aos manuais que usam.

Não obstante, apesar de se ter alcançado uma situação em que existem, internacionalmente, materiais destinados à aprendizagem de línguas com alguma qualidade (muitos dos quais desenvolvidos no âmbito de projetos), vários estudos revelam que o processo de elaboração de materiais tende a basear-se, sobretudo, na intuição e experiência dos autores, sendo, ainda, pouco guiado por princípios de aprendizagem coerentes, e

² O papel desempenhado pela interação no processo de aquisição de L2 será desenvolvido, em particular, no terceiro e quarto capítulo.

concluindo-se, também, que poderia beneficiar muito mais com a integração dos resultados da investigação recente, desenvolvida na área da ASL (Tomlinson 2013:15).

Por outro lado, apesar da crescente importância reconhecida à área de desenvolvimento de materiais didáticos e da proliferação de trabalhos na área, existem, ainda, várias lacunas que se traduzem, como refere Tomlinson (2012:146), na necessidade de mais investigação e fundamentação empírica, nomeadamente, sobre a possibilidade de poderem ocorrer efeitos variáveis nos utilizadores em função de diferentes modos de exploração dos materiais; bem como estudos longitudinais sobre os efeitos dos materiais ao nível das atitudes, crenças, motivação e competência comunicativa dos estudantes; e, ainda, na falta de materiais que permitam ilustrar algumas abordagens pedagógicas atuais, como a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua ou o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ibidem:160-61).

CAPÍTULO II: ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS

II. 1. Objetivos da análise

No capítulo anterior, com base na revisão da literatura que fizemos, verificámos que, apesar de existirem, atualmente, indicações importantes sobre o tipo de material mais eficaz para a aquisição de L2, o processo de desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de segundas línguas, tanto a nível internacional como nacional, tende a basear-se, em grande parte, na intuição dos seus autores, predominando, ainda, um afastamento generalizado entre a área de desenvolvimento de materiais e a área da ASL, cuja aproximação poderia contribuir para uma maior sustentação dos dois domínios.

Não obstante, embora consideremos que os dados, até aqui analisados, permitem ter uma ideia geral sobre a fase em que a área de desenvolvimento de materiais se encontra a nível internacional, uma vez que, por um lado, grande parte dos trabalhos de investigação referidos se baseia no desenvolvimento de materiais gerais dirigidos ao ensino do inglês como segunda língua, em diferentes espaços geográficos, e que, por outro lado, um dos objetivos do trabalho consiste na proposta e ilustração de materiais, especificamente, dirigidos ao ensino de PLE em contexto universitário europeu, consideramos importante conhecer, de modo mais aprofundado, as orientações que os autores ou os professores tendem a privilegiar nos materiais usados no contexto referido, pelo que, no presente capítulo, iremos apresentar os resultados de uma análise que efetuámos a alguns manuais, que têm sido adotados para o ensino de várias línguas românicas em uma universidade europeia, com a finalidade de aferir os princípios de elaboração anunciados e, em particular, o modo como se traduzem ao nível das propostas de trabalho apresentadas.

Com esta finalidade e recorrendo à grelha de análise proposta por Andrew Littlejohn em 1998 (revista em 2011) analisámos oito manuais¹ dirigidos ao ensino de níveis iniciais de

¹ Os manuais analisados foram os seguintes: manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*); manuais de espanhol (*Destino Erasmus* e *Con dinámica*); manuais de francês (*Rond Point* e *Alter ego*); manuais de português (*Olá, Portugal!* e *Português XXI-1*).

aprendizagem de quatro línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), que foram selecionados em função de alguns critérios que passamos a apresentar:

(i) no que diz respeito ao tipo de recurso, embora os materiais referidos sejam, quase sempre, acompanhados por outras componentes (e.g. CD áudio, CD ROM, ou mesmo um *site*), optámos por centrar a análise em manuais (e, em particular, no livro do aluno),² pelo facto de termos verificado que o manual continua a ser, amplamente, usado nos cursos de línguas e, também, porque uma das finalidades do presente trabalho consiste na proposta de materiais textuais para uso em sala de aula.

(ii) quanto à relação do estudante com a língua, ainda que a análise incida, genericamente, em manuais dirigidos ao ensino e aprendizagem de segundas línguas (ou seja, qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna), a quase totalidade dos manuais que analisámos dirige-se, especificamente, à aprendizagem do respetivo idioma como língua estrangeira.³

(iii) relativamente às línguas abrangidas, apenas analisámos manuais que se destinam ao ensino de línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), uma vez que, na revisão da literatura efetuada, a investigação sobre o desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas incidiu, predominantemente, em recursos dirigidos ao ensino do inglês;

(iv) no que diz respeito aos níveis de aprendizagem, os manuais analisados dirigem-se ao ensino e aprendizagem de níveis iniciais de aprendizagem, pressupondo-se, assim, que os estudantes, a quem os recursos se dirigem, têm conhecimentos equivalentes, isto é, pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua-alvo.⁴

(v) em relação ao público-alvo e ao contexto de aprendizagem, os oito manuais referidos dirigem-se a um público adulto ou jovem adulto e foram adotados em contexto

² Recorremos, apenas, às outras componentes sempre que considerámos necessário para poder responder a determinadas questões.

³ O manual *Destino Erasmus* é, na verdade, um manual dirigido à aprendizagem do Espanhol como Língua Segunda, que se dirige a estudantes que visitam Espanha ao abrigo de programas de intercâmbio, embora tenhamos constatado que é, também, adotado para o ensino do idioma como Língua Estrangeira.

⁴ Os manuais analisados têm, contudo, amplitudes diferentes no que diz respeito aos níveis iniciais abrangidos, sendo que alguns se dirigem ao ensino e aprendizagem de mais do que um nível inicial, como veremos.

universitário alemão,⁵ apesar de apenas alguns terem sido elaborados, especificamente, para este contexto de aprendizagem,⁶ sendo que a escolha de uma universidade alemã como contexto de uso dos manuais analisados decorre, sobretudo, do facto de a instituição se caracterizar por uma forte promoção da aprendizagem de segundas línguas e pela atualidade metodológica privilegiada nos cursos, o que permitiu localizar instrumentos de trabalho recentes, usados para este fim.

Depois de apresentados os critérios de seleção, sublinhamos, ainda, que a finalidade da análise consistiu, apenas, em fazer um levantamento das características metodológicas adotadas em cada manual, não estando em causa fazer qualquer tipo de avaliação sobre o seu potencial de adequação ao público-alvo ou os efeitos na aprendizagem, que dependem de fatores muito mais amplos e complexos. Este objetivo justifica, igualmente, a escolha da grelha de análise elaborada por LittleJohn (1998, 2011), que se destina a descrever materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas, com base em critérios que permitem efetuar uma análise, sem que esta traduza a perspetiva do autor quanto às características que os materiais devem apresentar, como se verifica em muitos outros instrumentos equivalentes (e.g. Cunningsworth 1995; Byrd 2001; McGrath 2002; Harmer 2007).

Partindo dos critérios e objetivos referidos, passamos a descrever o processo de análise que incidiu em duas dimensões do manual, a publicação e o *design*: a publicação refere-se à parte tangível do manual, enquanto o *design* diz respeito ao pensamento subjacente ao material, isto é, à sua “filosofia” (Littlejohn 2011:184), para a qual assume particular importância tudo o que os estudantes são solicitados a fazer e o papel que os manuais reservam para si próprios, já que podem pretender gerir todo o processo de aprendizagem, transmitindo orientações detalhadas sobre o modo como professores e

⁵ Todos os manuais foram adotados, nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, em cursos de línguas ministrados no Centro de Línguas (*Sprachenzentrum*) da Universidade Livre de Berlim, o que foi aferido com base em um levantamento informal efetuado junto dos respetivos professores. Os manuais analisados encontram-se também disponíveis, para estudo autónomo, no Centro de Autoaprendizagem de Línguas da Universidade Livre de Berlim. cf. <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/>.

⁶ Apenas os manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*) e os de espanhol (*Con dinámica* e *Destino Erasmus*) foram elaborados, especificamente, para estudantes universitários. No entanto, enquanto o manual *Destino Erasmus* se dirige a estudantes universitários que podem ter várias nacionalidades, os manuais *Campus Italia*, *Universitalia* e *Con dinámica* foram elaborados, especificamente, para estudantes universitários alemães. Os manuais *Rond Point* e *Olá, Portugal!*, embora se dirijam a um público jovem-adulto alemão, não foram elaborados para um contexto universitário, podendo ser usados também em contextos como Institutos de Línguas. Os restantes manuais dirigem-se, apenas a um público adulto ou jovem adulto.

estudantes devem agir, ou limitar-se a fornecer ideias gerais, que os professores e estudantes são encorajados a desenvolver ou complementar.

As duas dimensões referem-se, portanto, a aspetos bastante distintos do material, cuja análise decorreu gradualmente, ao longo de três fases (v. esquema em anexo A), partindo de um levantamento de dados relativamente acessível e avançando, depois, para níveis mais abstratos que exigiram inferências, juízos subjetivos graduais e uma análise das várias componentes do material, antes de se poder chegar a conclusões, como ilustrado no esquema em anexo (B).

Assim, depois de apresentados os critérios de seleção de manuais, assim como a estrutura da grelha e o processo de análise, passamos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos em cada nível de análise.

II. 2. Resultados apurados no primeiro nível de análise

O primeiro nível da análise, de todos o mais objetivo, centra-se na informação que é explicitamente fornecida pelo material, como a data de publicação; o público-alvo; o tipo de material (geral ou específico, suplementar ou principal); a quantidade de tempo letivo coberta pelo manual; e o modo como este deve ser usado. Para além dos aspetos referidos, a análise Incidiu, ainda, em algumas características físicas do material, como o tipo de publicação (durável ou não);¹ o número de páginas; o uso da cor; o número total de componentes (livro do estudante, caderno de exercícios, CD áudio, etc.); e o modo de organização do manual (v. esquema de análise, em anexo C).

Passando, então, à apresentação dos resultados, começamos por referir que todos os manuais foram publicados pela primeira vez, entre 2003 e 2010, três dos quais por editoras alemãs ou em parceria com editoras alemãs² e os restantes por editoras sediadas em países

¹ Entende-se por não durável o tipo de material que se encontra elaborado de modo a permitir que os exercícios sejam realizados no próprio manual.

² Respetivamente: *Universitalia* (editora Hueber), *Con dinámica* (editora Klett), *Olá, Portugal!* (editora Klett), *Campus Italia* (editora Guerra Edizioni e editora Klett)

onde a língua-alvo é língua nacional,³ verificando-se, ainda, que apenas em alguns casos (*Universitalia*; *Campus Italia* e *Destino Erasmus 1*), os manuais referem as habilitações dos seus autores.

Quanto ao âmbito de aplicação, todos os manuais referem dirigir-se a um público adulto e/ou jovem adulto, sendo que apenas os manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*)⁴ e os de espanhol (*Con dinámica* e *Destino Erasmus*) se dirigem, especificamente, a estudantes universitários. Na generalidade dos casos, trata-se de material geral,⁵ que procura integrar objetivos de aprendizagem para dois níveis iniciais de aprendizagem (A1 e A2), apenas com três exceções: o manual *Português XXI-1* centra-se em objetivos de aprendizagem referentes apenas a um nível (A1); o manual *Alter ego* abrange os níveis A2 e B1.1 (primeira parte) e o manual *Con dinámica* inclui três níveis (A1, A2 e B1+).

Os manuais apresentam também variações quanto ao número de horas previstas para a concretização dos objetivos de aprendizagem propostos: cerca de 100 horas para dois níveis ⁶ (A1/A2: manual *Universitalia*); 120 horas para um nível (A1: *Português XXI-1*); 120 horas para um nível e meio (A2/B1.1: *Alter ego*); 150 horas para cada nível e 300 horas no total (A1/A2: *Campus Italia*); e 180 horas para três níveis (A1/ A2/ B1: *Con dinámica*). No caso dos manuais *Destino Erasmus*, *Olá, Portugal!* e *Rond Point* não é feita qualquer referência ao número de horas coberto.⁷

Relativamente à extensão e componentes, à exceção do manual de espanhol *Destino Erasmus* que disponibiliza exercícios gramaticais exclusivamente no livro do aluno, os restantes manuais são acompanhados por um caderno de exercícios autónomo, que se destina ao treino e aprofundamento da gramática, mesmo quando o livro do aluno inclui exercícios gramaticais. A existência de um livro dirigido ao professor é também frequente e

³ A este respeito assinala-se como exceção o manual de francês *Rond Point* que foi publicado pelo *Centre de Recherche et de Publications de Langue*, sediado em Barcelona.

⁴ O manual *Campus Italia*, apesar de se dirigir, especificamente, a estudantes universitários, também refere adequar-se a um público mais jovem, desde que familiarizado com a aprendizagem de outras línguas estrangeiras e detentor de uma forte formação cultural.

⁵ Tal significa que contempla objetivos comunicativos gerais para as várias macrocapacidades. Apenas os manuais *Con dinámica* e *Português XXI* referem uma maior incidência na compreensão. Abordaremos a aplicação deste princípio, em particular, no terceiro nível de análise.

⁶ Número apurado com base no número de horas de trabalho por unidade (8/10 horas) previstas pelo manual, que tem 10 unidades.

⁷ O número de horas de referência tende a variar entre as 180 e as 200 horas para atingir os níveis A1 e A2 e cerca de 200 horas para cada nível subsequente (e.g. *Cambridge English Support Site*).

inclui, normalmente, explicações sobre o método adotado, bem como orientações para a utilização de cada unidade, sugestões de atividades, soluções, glossários, transcrições dos textos orais e clarificação terminológica. A existência de um CD áudio, integrado no livro do aluno (e, em alguns casos, no caderno de exercícios ou em material complementar), é também habitual (e.g. manuais *Campus Italia* e *Rond Point*); enquanto o suporte em vídeo ou DVD se revela muito pouco frequente, constando apenas em três dos oito manuais analisados (cf. *Rond Point*, *Alter ego* e *Con dinâmica*), o mesmo se verificando com a disponibilização de plataformas de apoio *online*, que apenas se encontram associadas a três dos oito manuais analisados (cf. *Con dinâmica*, *Olá, Portugal!* e *Campus Italia*) e que são acessíveis através do *site* da respetiva editora.

No que diz respeito ao *design* e *layout* do livro do aluno, existe uma clara preferência pela elaboração de material a cores, não durável (i.e. permitem a resolução de grande parte dos exercícios no próprio manual), o que apenas não parece ser viável no caso dos manuais *Campus Italia*, *Destino Erasmus* e *Alter ego*. Em contraste, o caderno de exercícios adota, invariavelmente, um formato mais sóbrio, geralmente limitado ao preto e branco, tratando-se, em todos os manuais analisados, de material não durável.

Os manuais apresentam também variações relativamente à(s) língua(s) adotada(s): alguns adotam um formato monolíngue (à exceção dos glossários), utilizando apenas a língua-alvo ao longo do manual (*Destino Erasmus*, *Alter ego* e *Português XXI*); enquanto os outros, por terem sido elaborados especificamente para estudantes alemães, usam a língua materna dos estudantes, ou apenas na capa e na introdução geral (*Rond Point*, *Campus Italia* e *Universitalia*), ou ao longo de todo o manual (*Con dinâmica* e, em parte, o manual *Olá, Portugal* que adota o português e o alemão até à unidade de revisão número cinco).

No que diz respeito às ilustrações, a maioria dos manuais tende a recorrer, simultaneamente, à integração de fotos e desenhos, apenas com duas exceção: o manual *Olá, Portugal!* recorre, quase exclusivamente, a fotos, enquanto o manual *Rond Point* usa, sobretudo, desenhos. A este nível, destacamos os manuais *Con dinâmica* e *Universitalia* que adotam, visualmente, um aspeto bastante sóbrio, assim como os manuais *Campus Italia* e *Olá, Portugal!* que sobressaem pelo equilíbrio entre o conteúdo visual e textual propostos, enquanto os manuais *Destino Erasmus*, *Rond Point*, *Alter ego* e *Português XXI-1*

disponibilizam excessiva informação (visual e escrita) por página, revelando pouco equilíbrio, a este nível.

Passando agora à distribuição do material (i.e. o acesso que os professores e estudantes têm a diferentes partes do manual) verificámos que o livro do aluno é, quase sempre, acompanhado por um CD áudio,⁸ sendo as transcrições dos respetivos textos orais disponibilizadas tanto aos estudantes como ao professor, nos livros que lhes são especificamente dirigidos.⁹ A integração de unidades de revisão e de testes (destinados à autoavaliação, à reflexão sobre a aprendizagem ou, ainda, à preparação dos estudantes para exames oficiais) é também frequente, embora nenhum dos manuais analisados disponibilize testes equivalentes para o professor, destinados à reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Ainda no que diz respeito à distribuição, constatámos que mais de metade dos manuais analisados (cf. *Con dinámica*, *Alter ego*, *Rond Point*, *Universitalia* e *Campus Italia*) apenas disponibiliza, aos estudantes, as soluções dos exercícios que são propostos no caderno de exercícios, ficando reservado, exclusivamente, para o professor, o acesso às soluções das tarefas que são apresentadas no livro do aluno. Nos restantes três manuais foram aferidas situações bastante variadas: o manual *Destino Erasmus*, que não é acompanhado por um caderno de exercícios, disponibiliza as soluções de todos os exercícios no livro do aluno; o manual *Olá, Portugal!* apresenta as soluções de todos os exercícios (tanto os que propõe no livro do aluno como no caderno de exercícios) em material autónomo; e o manual *Português XXI* apenas disponibiliza, no livro do aluno, as soluções das unidades de revisão, sendo as soluções das restantes atividades integradas no livro do professor e no caderno de exercícios.

A este nível, aferimos também que as orientações para uso dos materiais são apenas aprofundadas e desenvolvidas no livro do professor, ainda que sejam, genericamente, explicadas aos estudantes na introdução do manual; e que o acesso aos manuais se faz, invariavelmente, através de um plano geral, no qual se descrevem os objetivos de aprendizagem de cada unidade; bem como, em alguns casos (cf. *Universitalia*, *Campus Italia*,

⁸ Apenas no manual *Rond Point*, o CD áudio aparece integrado no caderno de exercícios (que se destina a um reforço autónomo de várias competências).

⁹ No caso do manual *Campus Italia*, as transcrições dos textos orais são, apenas, integradas no livro do professor e, no caso do manual *Con dinámica*, apenas constam do livro do aluno.

Rond Point, Alter ego e Olá, Portugal!), por meio de listas de vocabulário e de glossários que remetem o utilizador para uma determinada parte do manual.

Por outro lado, o percurso de aprendizagem é, quase sempre, determinado pelo manual, que não prevê, explicitamente, a possibilidade de alteração da ordem das unidades e tarefas, por parte do professor.

Relativamente à subdivisão, verificámos que os manuais apresentam alguma variação quanto ao número de unidades (no mínimo nove e no máximo vinte unidades),¹⁰ sendo também habitual a integração de uma página, antes de cada unidade, exclusivamente reservada à sistematização dos respetivos objetivos de aprendizagem, o que apenas não se verifica no caso dos manuais *Universitalia*, *Destino Erasmus* e *Olá, Portugal!*, que apresentam esta informação apenas na introdução do manual.

A estrutura interna da unidade, na grande maioria dos casos, apresenta secções fixas e determinadas que se mantêm ao longo do manual – à exceção do manual *Universitalia*, cuja variação interna tem como estratégia promover a motivação e a curiosidade dos estudantes (*Guida per l'insegnante* 2007:8) – sendo também habitual a organização das secções (no âmbito da unidade), em função de momentos de receção, análise e produção, bem como a existência de algumas partes destinadas, exclusivamente, à prática e sistematização gramatical.¹¹

Ainda no que diz respeito à estrutura interna de cada unidade, alguns manuais apresentam secções destinadas ao trabalho de competências específicas, como a competência de aprendizagem (*Olá, Portugal!*, *Universitalia*, *Alter ego* e *Con dinâmica*);¹² o aprofundamento de aspetos socioculturais e reflexão intercultural (*Rond Point*, *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Campus Italia* e *Destino Erasmus*); prática da fonética, entoação e ortografia (cf. *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Universitalia* e *Campus Italia*); e léxico (*Con dinâmica* e *Destino Erasmus*). Há, ainda a assinalar a integração de testes, destinados à aferição dos

¹⁰ O número de unidades de cada manual é o seguinte: nove unidades (*Rond Point* e *Alter ego*); dez unidades (*Universitalia* e *Destino Erasmus*); doze unidades (*Campus Italia* e *Português XXI-1*); quinze unidades (*Con dinâmica*); e vinte unidades/lições (*Olá, Portugal!*). O número de unidades referido não contempla as secções destinadas à disponibilização de material complementar como glossários, soluções de exercícios e transcrições dos textos.

¹¹ O manual *Con dinâmica*, por exemplo, remete a prática da gramática para o caderno de exercícios, reservando o livro do aluno para momentos de receção, análise e sistematização gramatical.

¹² Nos restantes manuais, o trabalho autónomo realiza-se com base no caderno de exercícios ou em material complementar.

conhecimentos trabalhados em cada unidade (*Campus Italia* e *Universitalia*), unidades de revisão (cf. *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*) e testes de autoavaliação (*Alter ego* e *Universitalia*).

Relativamente à continuidade, não se registam situações em que esta seja assegurada por algum tipo de estratégia imediatamente identificável, como uma história ou um grupo de personagens, como sucede, por vezes, em materiais dirigidos a um público mais jovem.¹³ A este nível identificámos, também, em todos os manuais, uma progressão de objetivos comunicativos e de aprendizagem que correspondem, genericamente, aos enunciados no *QECR* (2001) para níveis iniciais de aprendizagem; e, ao nível da unidade, aferimos um tipo de coerência e de ligação entre as tarefas que se traduz no aprofundamento de um determinado objetivo comunicativo, no âmbito de uma temática comum.

Em conclusão, os manuais analisados apresentam algumas semelhanças entre si, designadamente, no que diz respeito ao número de níveis abrangidos (a maioria abrange objetivos para dois níveis de aprendizagem) e às componentes associadas (como a disponibilização de um caderno de exercícios, CD áudio e um livro do professor). Também a organização das secções, em cada unidade do livro do aluno, tende a ser feita em função de momentos de receção, análise e produção (ainda que seja, também, habitual a existência de secções destinadas, exclusivamente, à prática e sistematização gramatical), assim como uma progressão de objetivos comunicativos que decorre das orientações estabelecidas pelo *QECR* (2001).

Quanto aos restantes aspetos analisados, parece haver maior variação que se traduz, nomeadamente, no número de horas de trabalho previsto para cada nível; no número e extensão das unidades propostas; na maior ou menor integração de desenhos e fotografias; e no recurso (com maior, menor ou nenhuma frequência) à língua materna do estudante.

Por fim, destaca-se o facto de, em alguns casos, o livro do aluno revelar uma forma de organização que se parece adequar, sobretudo, ao trabalho em sala de aula e com acompanhamento do professor, uma opção que se traduz no acesso limitado, por parte do estudante, a orientações metodológicas aprofundadas, assim como, por vezes, às

¹³ Para o ensino de PLE, esta abordagem é usada, por exemplo, nos manuais *Olá, como está?* (editora Lidel) e *Portuguesíssimo* (Porto Editora).

transcrições dos textos orais ou a propostas de correção de todas as tarefas apresentadas, o que, de algum modo, inviabiliza o trabalho autónomo.

II. 3. Resultados apurados no segundo nível de análise

Depois de aferidas algumas características objetivas de cada manual, passamos a apresentar os resultados¹ obtidos no âmbito do segundo nível de análise que se centra nas tarefas propostas, definidas por LittleJonh (2011:188) como qualquer proposta de trabalho existente no material, destinada a ser realizada pelo estudante e que tenha como objetivo direto a aprendizagem de uma segunda língua, uma definição ampla que permite contemplar uma grande variedade de atividades (desde exercícios tradicionais a projetos), distinguindo-se do tipo de definição mais restrita que, normalmente, é sustentado no âmbito do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, como iremos desenvolver no quarto capítulo, tende a limitar o conceito de tarefa a atividades que se centram no sentido.

Para esta segunda fase, Littlejohn (2011:189) distingue três áreas centrais para a análise das tarefas, formulando algumas questões que se destinam a identificar as fronteiras e a natureza de cada uma² e que abrangem, respetivamente: (i) o processo pelo qual os estudantes são conduzidos; (ii) as modalidades de trabalho propostas; (iii) e os conteúdos em que os estudante se têm de focar.

A primeira questão proposta (“o que se espera que o estudante faça?”) centra-se no processo e tem como finalidade aferir se os estudantes são solicitados a responder a perguntas diretas, recorrendo a conteúdo disponibilizado pelo manual; se são estimulados a tomar iniciativas, com recurso a estruturas não integradas no manual; ou, pelo contrário, se não são solicitados a participar em nenhum tipo de interação, tendo apenas de dar atenção a alguma explicação ou modelo. Esta primeira questão abrange, ainda, os aspetos a que o

¹ Apresentamos os resultados globais, em apêndice 1.

² Apresentamos o esquema de análise de tarefas, em anexo D.

estudante é solicitado a dar atenção (conteúdo, forma ou ambos) e os processos mentais envolvidos (em um total de vinte e três operações mentais).³

A segunda questão (“com quem?”) remete a análise para o tipo de participação que se encontra subjacente ao desempenho da tarefa, permitindo ao analista aferir as modalidades de trabalho privilegiadas (i.e. trabalho individual, a pares, em grupo, ou envolvendo toda a turma, com ou sem intervenção do professor); e, por fim, a terceira questão (“com que conteúdo”) centra-se tanto no conteúdo apresentado (*input*) como no conteúdo que se espera que o estudante produza (*output*), abrangendo o grau de exigência do discurso oferecido e produzido (i.e. palavras e frases isoladas ou estruturas complexas), a origem do conteúdo⁴ (o material, os estudantes ou o professor) e, ainda, a sua natureza (explicações gramaticais, informação pessoal, ficção ou cultura geral).

Littlejohn (2011:190) propõe, ainda, que cada uma das questões enunciadas seja colocada em relação a um extrato do material, com a finalidade de apurar a sua natureza e os papéis atribuídos ao estudante e ao professor, mas alertando para o facto de o analista poder vir a verificar que as respostas apuradas não refletem as alegações feitas pelo manual.

Partindo, então, das finalidades referidas, passamos a apresentar, de seguida, os resultados da análise que efetuámos a todas as tarefas propostas na primeira e na quinta unidade⁵ de cada manual, que correspondem a um total de 799 tarefas,⁶ com a finalidade de encontrar resposta para as três questões referidas: o que é que se espera que o estudante faça?; com quem?; e com que conteúdo?

A este nível, quando comparamos o número total de tarefas propostas nas duas

³ Littlejohn (2011:190) propõe que seja feito um cálculo percentual, relativamente às operações mentais envolvidas em cada uma das tarefas propostas. Na análise optámos, contudo, por aferir a operação mental predominante, na realização de cada tarefa, de modo a evitar um número de operações que pudesse conduzir a indefinições ou a dificuldade na leitura dos dados. Apresentamos os resultados das operações mentais envolvidas nas tarefas, em apêndice 2.

⁴ O conteúdo (disponibilizado e produzido pelo estudante) pode estar limitado a tópicos propostos exclusivamente pelo manual, ou abranger tópicos, cuja fonte é o estudante e/ou o professor (ou outra fonte). Na análise que fizemos, considerámos que a fonte da produção (i.e. *output*) deixa de ser o material e passa a ser o estudante sempre que, para realizar uma determinada tarefa, este pode acrescentar conteúdo que não consta no manual ou outra fonte. No mesmo sentido, considerámos que a fonte do *input* deixa de ser o material, sempre que para realizar uma tarefa, o estudante se encontra exposto a novo conteúdo, que não consta do manual, como o proveniente de um colega, do professor ou outra fonte exterior.

⁵ Apenas no caso do manual *Olá, Portugal!*, a análise das tarefas incidiu nas unidades um e seis, pelo facto de a unidade cinco corresponder a uma unidade de revisão.

⁶ Em apêndice 1, apresentamos um quadro comparativo com os resultados (globais), da análise efetuada a cada manual (nível 2).

unidades de cada manual, verificamos, desde logo, que há uma grande variação,⁷ mesmo nos casos em que os manuais enunciam objetivos comunicativos idênticos.⁸ Não obstante, relativamente às questões em análise, concluímos que os manuais apresentam tendências semelhantes, cujos resultados passamos a descrever em termos globais, reservando para o terceiro nível de análise as deduções que decorrem do confronto entre os dados obtidos (em particular, no segundo nível de análise) e os princípios enunciados por cada manual.

Quanto à primeira questão (“o que é que se espera que o estudante faça?”), e começando pelo papel que o estudante desempenha no (controlo do) discurso, aferimos, nos oito manuais analisados, uma predominância de tarefas em que o estudante é solicitado a responder com base em um conjunto de opções limitadas pelo manual, em detrimento de tarefas em que é livre de se expressar sem qualquer guião prévio, uma tendência que pode, contudo, ser atribuída ao facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem.

A este nível destacamos, ainda, o facto de, no conjunto dos oito manuais analisados, *Campus Italia* ser o único que, nas duas unidades analisadas, não propõe tarefas que permitam ao estudante expressar, livremente, as suas opiniões, assim como o manual *Olá, Portugal!* que apresenta apenas uma tarefa com estas características, contrariamente ao que se verifica nos manuais *Destino Erasmus* e *Português XXI-1*, que propõem um número significativo de tarefas que concedem alguma liberdade ao estudante.

Ainda em relação ao controlo do discurso, assinala-se, no conjunto dos manuais (e, em particular, nos manuais *Con dinâmica* e *Olá, Portugal!*), um número considerável de tarefas que não requerem do estudante qualquer iniciativa ou resposta e que envolvem, apenas, observação de exemplos e explicações ou audição de textos orais para descodificação de significado, o que, uma vez mais, pode decorrer do nível (inicial) de aprendizagem a que os manuais se dirigem.

⁷ O número total de tarefas, na primeira e quinta unidade de cada manual, é o seguinte: 212 tarefas no manual *Alter ego* (A2/B1.1); 137 tarefas no manual *Universitalia* (A1/A2); 128 tarefas no manual *Con dinâmica* (A1/A2/B1); 76 tarefas no manual *Olá Portugal!* (A1/A2); 72 tarefas no manual *Português XXI-1* (A1); 67 tarefas no manual *Campus Italia* (A1/A2); 55 tarefas no manual *Destino Erasmus* (A1/A2); 51 tarefas no manual *Rond Point* (A1/A2).

⁸ O manual *Português XXI- 1* apresenta objetivos para um nível de aprendizagem (A1) e o manual *Con dinâmica* propõe objetivos de aprendizagem para três níveis (A1, A2, B1). Os restantes manuais apresentam objetivos de aprendizagem para dois níveis iniciais de aprendizagem.

Quanto ao foco (ou seja, os aspetos em que o estudante é solicitado a se concentrar), todos os manuais analisados apresentam maior incidência de tarefas com foco predominante no sentido (i.e. foco na mensagem que está a ser transmitida), em detrimento de um foco em regras e regularidades, uma tendência que nos parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa, designadamente, a importância atribuída ao envolvimento no sentido (Richards 2006a:24-25), sendo que, dos oito manuais analisados, apenas o manual *Universitalia* apresenta algum equilíbrio entre os dois aspetos, não tendo sido localizadas tarefas em que o foco incida na relação entre forma e significado (e.g. localização de anáforas).

Os manuais apresentam, ainda, tendências semelhantes relativamente ao tipo de processo mental privilegiado pelas tarefas,⁹ predominando a seleção de informação, a expressão de ideias/informação próprias (embora, predominantemente, limitadas a orientações dadas pelos manuais) e a descodificação semântica e proposicional de significado.¹⁰

Quanto à segunda questão (“com quem?”), que incide nas modalidades de trabalho propostas, existe, em todos os manuais analisados, uma clara predominância de tarefas que envolvem trabalho individual, face ao número de tarefas que requerem trabalho a pares, em pequenos grupos ou envolvendo toda a turma. A análise permitiu verificar, também, que a maioria dos manuais reserva cerca de metade das tarefas para o trabalho individual, distribuindo-se as restantes tarefas por outras modalidades de trabalho,¹¹ sendo que os manuais *Rond Point*, *Campus Italia*, *Universitalia*, *Destino Erasmus* e *Olá, Portugal!* apenas solicitam o trabalho em pares ou pequenos grupos em cerca de um terço das tarefas propostas, enquanto os manuais *Alter ego*, *Con dinâmica* e *Português XXI-1* se destacam por apresentarem o menor número de tarefas que implica esta modalidade de trabalho.¹²

A análise permitiu, igualmente, verificar um número reduzido de tarefas que envolve (explicitamente) o professor e, também, o facto de a proposta de tarefas que implicam o

⁹ Apenas não foram localizadas tarefas que envolvem dois tipos de operação: “repetição com substituição” e “cálculo”.

¹⁰ Os resultados das operações mentais envolvidas nas tarefas são apresentados, em apêndice 2.

¹¹ No manual *Alter ego* mais de dois terços de tarefas destinam-se ao trabalho individual e simultâneo, ou seja, os estudantes realizam o trabalho ao mesmo tempo, mas individualmente, como sucede em tarefas de compreensão oral.

¹² No manual *Português XXI-1*, o trabalho em pares ou em grupo tem uma presença quase “simbólica” (três em um total de setenta e duas tarefas).

trabalho, em simultâneo, de toda a turma (e.g. ouvir e completar um texto) ser residual, embora se encontre, particularmente, presente nos dois manuais de italiano. Também pouco significativo é o número de tarefas que envolve o trabalho a pares (ou em pequenos grupos) com observação da turma (e.g. simulações), o que, apenas, ocorre com maior incidência, nos manuais *Alter ego* e *Destino Erasmus*. Por fim, destaca-se o facto de no conjunto das tarefas analisadas, apenas ter sido localizada uma tarefa no manual *Olá, Portugal!*, em que se propõe a realização de trabalho autónomo, com recurso a conteúdo não disponibilizado pelo manual.

Finalmente, em relação à terceira pergunta (“com que conteúdo?”), aferimos uma clara predominância de conteúdo escrito (limitado a palavras ou frases), a que se encontra, por vezes, associado conteúdo oral; e também que os textos com mais de cinquenta palavras, embora pontuais, são disponibilizados de modo equilibrado, tanto na forma escrita como na forma oral.¹³ É, ainda, frequente a presença de gráficos (fotografias, ilustrações e diagramas) que, na sua grande maioria, têm como função ilustrar ou complementar outro tipo de conteúdo (oral ou escrito), sendo que apenas os manuais *Alter ego*, *Con dinâmica* e *Destino Erasmus* propõem tarefas que se baseiam, diretamente, nos gráficos apresentados.

A fonte principal do conteúdo é o próprio manual, sendo reduzido o número de tarefas que envolve outras fontes, o que apenas ocorre quando são propostos trabalhos em pares ou grupo, em que o discurso do estudante não é limitado por orientações do manual e os estudantes podem, no âmbito da interação, disponibilizar (eventualmente) novo conteúdo entre si, embora esta possibilidade seja limitada pelo facto de os estudantes se encontrarem em um nível inicial de aprendizagem. Mais frequente, ainda, é a proposta de tarefas em que a fonte do conteúdo é, simultaneamente, o material e o estudante, ou o professor e o estudante, ou ainda o material, o professor e o estudante, não tendo sido localizadas tarefas em que o professor seja fonte exclusiva do conteúdo e apenas uma tarefa em que o conteúdo tem uma fonte localizada fora da sala de aula.¹⁴

Quanto à natureza do conteúdo que consta das tarefas, aferimos uma predominância

¹³ Os manuais *Alter ego* e *Campus Italia* apresentam, contudo, ao nível da extensão do discurso, maior incidência de textos escritos com estas características do que de textos orais equivalentes.

¹⁴ Apenas o manual *Olá, Portugal!* apresenta uma tarefa que requer a procura de informação fora da sala de aula.

de conteúdo ficcional,¹⁵ de itens gramaticais, assim como de informação e opinião pessoal (embora quase sempre limitada a opções dadas pelo manual) e, ainda, de comentários metalinguísticos, sendo o texto não ficcional e a canção os tipos de conteúdo menos frequentes.¹⁶

As expectativas face à produção dos estudantes, que se encontram subjacente às tarefas analisadas, traduzem-se, sobretudo, na produção escrita e oral de palavras ou frases, sendo a produção de textos com mais de cinquenta palavras solicitada, predominantemente, na forma oral, destacando-se, ainda, um número considerável de tarefas cuja instrução não é clara quanto à forma do conteúdo a apresentar, sendo possíveis as duas formas (oral ou escrita).

Na grande maioria dos casos, a fonte do conteúdo que se espera que o estudante venha a produzir é o próprio manual, diminuindo para metade o número de tarefas em que o estudante pode propor conteúdo que não conste do manual, ainda que, quase sempre, o discurso seja limitado por um guião.¹⁷ Assinalam-se, ainda, alguns casos em que o conteúdo a ser produzido pelo estudante pode ter fontes simultâneas ou alternativas: o material e/ou o estudante; o material ou o professor; o professor e/ou o estudante.

Finalmente, quanto à natureza do conteúdo que se espera que o estudante venha a produzir, a grande maioria das tarefas requer a produção de itens linguísticos (i.e. palavras ou frases sem nenhuma mensagem específica), embora também seja significativo o número de tarefas que requer informação pessoal ou a opinião dos estudantes (embora limitada a opções do manual) e, ainda, conteúdo ficcional. Por outro lado, entre o conteúdo menos

¹⁵ Ao nível da natureza do conteúdo, Littlejohn (2011:210) distingue conteúdo ficcional de não ficcional, com base nas seguintes definições: “non fiction: factual texts/information. Example: a text from a foreign culture, knowledge from other areas; fiction: fictional texts. Example: a dialogue between imaginary characters, a story”. Na análise, assinalámos como “conteúdo ficcional” os textos que não envolvem os próprios estudantes ou personagens realmente existentes; e como “conteúdo não ficcional” textos informativos que abordam situações e eventos (com indicação da fonte), ou relatos de estudantes e de personagens existentes.

¹⁶ Não obstante, a este nível, assinala-se alguma variação: os manuais *Rond Point* e *Alter ego* destacam-se pela forte integração da opinião ou informação do estudante (cerca de metade das tarefas); o manual *Con dinâmica* apresenta uma predominância de comentários metalinguísticos (mais de um terço de tarefas); os manuais *Universitalia* e *Português XXI-1* têm uma forte presença de itens gramaticais (mais de um terço das tarefas); os manuais *Campus Italia* e *Universitalia* oferecem, sobretudo, conteúdo ficcional (mais de um terço das tarefas); e os manuais *Rond Point* e *Destino Erasmus* destacam-se pela disponibilização de conteúdo não ficcional (cerca de um terço das tarefas).

¹⁷ A este respeito, destacam-se os manuais *Alter ego*, *Rond Point* e *Português XXI-1*, em que cerca de um terço das tarefas propostas envolve conteúdo que tem como fonte o estudante, ainda que orientado por guiões do manual.

vezes solicitado aos estudantes, destaca-se a produção de comentários metalinguísticos (sobre o uso, estrutura, forma ou significado da língua) e a produção de conteúdo não ficcional (como textos factuais ou informação).

Por fim, salientamos o facto de mais de um terço das tarefas propostas em todos os manuais (no manual *Alter ego*, este número sobe para quase metade) não solicitar a produção de qualquer tipo de conteúdo (oral ou escrito) e de envolver apenas associação, leitura, audição, seleção de informação ou observação de exemplos; e, ainda, de, no conjunto dos oito manuais, a grande maioria das tarefas analisadas incidir, sobretudo, na compreensão (oral e escrita) em detrimento da produção (oral e escrita),¹⁸ o que, como já referimos, nos parece decorrer do nível de aprendizagem a que os manuais se dirigem.

No que diz respeito à progressão entre as duas analisadas, verificámos, com base nos critérios adotados, que esta se traduz em um aumento do número de tarefas que disponibiliza e solicita a produção de conteúdo com mais de cinquenta palavras, escritas ou faladas com coerência (cf. manuais *Universitalia* e *Con dinámica* e *Rond Point*); ou que requer a opinião e a perspetiva do estudante (cf. *Alter ego*, *Rond Point*, *Con dinámica* e *Português XXI-1*); e, ainda, que envolve interação, no âmbito de trabalhos a pares ou em pequenos grupos (cf. *Con dinámica*, *Olá, Portugal!*, *Português XXI-1*, *Alter ego* e *Rond Point*).

¹⁸ Ao nível da produção, destacam-se os manuais *Alter ego* e *Destino Erasmus*, que apresentam equilíbrio entre o número de tarefas que requer expressão oral e escrita, e o manual *Rond Point*, que apresenta mais tarefas de produção oral do que escrita.

II. 4. Resultados apurados no terceiro nível de análise e conclusões

Depois de termos descrito algumas características objetivas dos manuais e apresentado os resultados da análise que efetuámos às tarefas propostas em duas unidades de cada um, passamos agora ao terceiro nível (de todos o mais subjetivo), que tem como finalidade chegar à “natureza” do material, com base em um cruzamento de informação que abrange aspetos como: os objetivos e os princípios de seleção propostos (de tarefas, conteúdo, temas); o tipo de atividades; o papel atribuído aos estudantes e ao professor em sala de aula; o papel dos estudantes na aprendizagem; e o papel do manual como um todo (Littlejohn 2011:198).

Quanto aos objetivos e princípios de seleção preconizados pelos manuais e com base, sobretudo, em informação disponível no livro do aluno, mas também no livro do professor (e, por vezes, no *site* da editora) identificámos algumas orientações metodológicas predominantes, que passamos a enunciar:

i) adequação ao público-alvo: centralização nas necessidades comunicativas específicas do público-alvo; seleção de tarefas e de temáticas baseadas nos seus interesses e campos de atuação (sustentado por todos os manuais);

ii) valorização da autenticidade¹ do conteúdo disponibilizado: integração de diálogos e situações reais de comunicação e/ou recurso a *corpora* (preconizado pelos manuais de português e de francês e pelo manual de italiano *Universitalia*);

iii) promoção do trabalho a pares e em grupo: interação como forma de reproduzir a comunicação autêntica e de promover a cooperação (sustentado pelos manuais de francês, português e pelo manual de espanhol *Con dinámica*);

iv) adoção de uma abordagem reflexiva: promoção de uma abordagem indutiva, de descoberta das regras da língua-alvo (preconizado pelos manuais de italiano e pelo manual de francês *Alter ego*);

¹ A “autenticidade” preconizada pelos manuais parece traduzir, sobretudo, a intenção de integrar situações comunicativas habituais fora da sala de aula, não tendo sido identificada uma definição clara nos manuais.

v) mobilização das quatro macrocapacidades linguísticas (compreensão/expressão oral e escrita): promoção de equilíbrio entre todas (cf. *Alter ego* e *Olá, Portugal!*); incidência em capacidades de compreensão oral (cf. *Con dinámica*) ou na compreensão e expressão oral (cf. *Português XXI-1*);

vi) promoção da autonomia do estudante: reconhecimento de um espaço de experimentação; valorização da iniciativa do estudante (preconizado pelos manuais *Universitalia*, *Con dinámica*, *Alter ego* e *Português XXI-1*).

A preocupação em corresponder aos interesses e às motivações do público-alvo, assim como a intenção de integrar objetivos que vão ao encontro das necessidades comunicativas do grupo-alvo perpassa todos os manuais e corresponde a um princípio metodológico comum. Por outro lado, todos os manuais anunciam uma correspondência entre os objetivos comunicativos propostos e as orientações que constam do *QECR* (2001), para os respetivos níveis iniciais de aprendizagem, assim como a sua adaptação (a nível temático e de seleção de tarefas) a um público universitário (no caso dos manuais de espanhol e de italiano) ou a um público, mais vasto, descrito genericamente como adulto e/ou jovem adulto (no caso dos manuais de francês e de português).

Relativamente a este princípio (que é anunciado por todos os manuais), os critérios de análise de que partimos, apenas, permitem aferir o modo como o manual procura estabelecer uma aproximação à realidade dos estudantes, mediante a integração das suas experiências pessoais ou valorização da sua opinião. Neste âmbito, a análise das tarefas propostas permitiu-nos verificar que, embora, globalmente, o discurso do estudante seja bastante orientado e controlado pelo manual, a opinião e experiências dos estudantes são, particularmente, valorizadas no manual *Rond Point*, no qual mais de um terço de tarefas envolve a expressão de ideias e informação pessoal. Relativamente a este princípio, destacam-se também os manuais *Destino Erasmus* e *Português XXI-1*, em que cerca de um quarto das tarefas analisadas permite ao estudante exprimir livremente as suas ideias e opiniões, sem o constrangimento de qualquer guião prévio; e, ainda, os manuais *Alter ego* e *Universitalia*, nos quais o conteúdo disponibilizado e produzido tem, frequentemente, origem nos estudantes. Pelo contrário, no conjunto dos oito manuais analisados, o manual *Olá, Portugal!* é o que menos liberdade concede ao estudante, caracterizando-se por

controlar fortemente o seu discurso, mediante a disponibilização de orientações, e por ser fonte quase exclusiva do conteúdo apresentado e produzido pelo estudante.

Para além da adequação ao público-alvo, alguns manuais (como os de português, de francês e o manual de italiano *Universitalia*) referem, também, a intenção de disponibilizarem conteúdo que reflita uma proximidade a situações reais de comunicação, um fator importante para a motivação, o envolvimento emocional e a competência intercultural.

Os critérios de análise propostos por Andrew Littlejohn, em sentido estrito, não permitem aferir a disponibilização de textos que promovem a proximidade a situações reais de comunicação, uma vez que a análise do conteúdo incide, apenas, na distinção entre conteúdo ficcional e não ficcional, o que, de acordo com a definição apresentada, não invalida que, quer os textos informativos (conteúdo não ficcional), quer as histórias (conteúdo ficcional) possam ilustrar situações reais de comunicação:

Feature: Non fiction; Definition: factual texts/information; Example: a text from a foreign culture, knowledge from other areas. Feature: Fiction; Definition: fictional texts; Example: a dialogue between imaginary characters, a story (cf. Grelha de análise).

Não obstante, apesar de os critérios adotados não se destinarem a aferir, especificamente, a autenticidade do conteúdo ou a integração de situações reais de comunicação, a sua aplicação permite ter uma noção sobre a predominância de conteúdo ficcional ou não ficcional nos manuais.²

Assim, tendo por base os critérios de análise referidos, verificámos que, no conjunto dos cinco manuais que enunciam esta orientação, apenas o manual *Rond Point* apresenta predominância de conteúdo não ficcional, contrariamente ao que aferimos nos restantes quatro (*Universitalia*, *Alter ego*, *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*) que também preconizam este princípio, mas em que há uma forte presença de conteúdo ficcional, evidência que parece contrariar a valorização da referida proximidade ao “mundo real”.

² No processo de análise, considerámos como “conteúdo ficcional” todo o tipo de textos que não envolve os próprios estudantes ou personagens realmente existentes; e, como “conteúdo não ficcional”, textos informativos que abordam situações e eventos, que não tenham sido pedagogicamente criados (e que refiram a fonte original), ou relatos de estudantes e de personagens existentes.

Consideramos, no entanto, que esta tendência é atenuada nos casos em que há uma aproximação à realidade do estudante, mediante a proposta de tarefas que envolvem a sua opinião e experiência (como sucede nos manuais *Universitalia*, *Português XXI-1* e *Alter ego*) e reconhecemos, também, que o recurso a textos ficcionais (no sentido referido) pode refletir a dificuldade em localizar *corpora* ou textos não ficcionais que sejam adequados a níveis iniciais de aprendizagem.

Entre os princípios metodológicos anunciados por alguns manuais (de francês, português e pelo manual *Con dinâmica*) destaca-se, também, a importância atribuída à cooperação e à integração de modalidades de trabalho variadas, que contribuam para a motivação e dinâmica da comunicação. Da análise efetuada verificámos, contudo, que, dos cinco manuais que preconizam esta orientação, apenas o manual *Rond Point* apresenta um equilíbrio entre as tarefas que envolvem trabalho individual e as que implicam outras modalidades de trabalho, contrariamente ao que se verifica nos restantes manuais, nos quais o trabalho a pares, em grupo ou envolvendo toda a turma são, apenas, requeridos em um terço das tarefas propostas (cf. *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*). Verificámos, ainda, que ao nível das modalidades de trabalho propostas, e apesar de não ter sido enunciado explicitamente como princípio estruturador, os manuais *Campus Italia* e *Destino Erasmus*, pelo contrário, apresentam equilíbrio entre as modalidades de trabalho que requerem trabalho individual, por um lado, e as que solicitam o trabalho a pares ou em grupo, por outro.

No âmbito das principais orientações metodológicas enunciadas destaca-se também a valorização de uma “abordagem indutiva” ou “reflexiva” (nos manuais de italiano e no manual *Alter ego*) que se traduz em atividades que promovem a descoberta de regras e de fenómenos linguísticos por parte do estudante, tendo-se verificado que o manual *Universitalia* solicita, de facto, a formulação de regras linguísticas e a produção de comentários metalinguísticos em um número significativo de tarefas,³ e apresenta também um equilíbrio entre o número de tarefas com foco no sentido, ou seja, na mensagem que

³ Os dados baseiam-se, apenas nas tarefas propostas no livro do aluno. O caderno de exercícios não foi analisado pelo facto de os critérios de análise adotados terem finalidades mais amplas que não se adequam à especificidade dos exercícios propostos no caderno de exercícios, que incidem, sobretudo, na estrutura da língua.

está a ser transmitida (e.g. perguntas de compreensão) e as tarefas que se centram no sistema linguístico, ou seja, em regras e regularidades (e.g. exercícios de substituição).

Relativamente aos manuais *Alter ego* e *Campus Italia*, que também sustentam uma abordagem indutiva, a análise das duas unidades não revela o mesmo tipo de coerência que caracteriza o manual *Universitalia*: no manual *Alter ego*, apenas, um quarto das tarefas propostas tem foco em regras ou regularidades e requer do estudante algum tipo de comentário (sobre o uso, estrutura, forma ou significado da língua-alvo), sendo mais frequente a aplicação de regras dadas; enquanto o manual *Campus Italia* reflete, igualmente, uma abordagem mais tradicional para o ensino da gramática (nas duas unidades analisadas) que se traduz na proposta de tarefas que requerem, também, a aplicação de regras disponibilizadas e no facto de os comentários metalinguísticos serem apenas requeridos em duas tarefas, da primeira unidade.

Globalmente, todos os manuais analisados apresentam maior incidência de tarefas com foco predominante no sentido (573 em 799 tarefas analisadas), em detrimento de regras e regularidades (219 em 799 tarefas analisadas),⁴ sendo que, dos oito manuais analisados, apenas o manual *Universitalia* apresenta algum equilíbrio entre os dois aspetos (sentido: 79 tarefas/ sistema linguístico: 58 tarefas), não tendo sido localizada, em nenhum manual, tarefas cujo foco incida na relação entre forma e sentido (e.g. localização de anáforas). Esta tendência também se manifesta ao nível dos processos mentais envolvidos nas tarefas analisadas, predominando a seleção de informação, a expressão de ideias/informação próprias (embora, na maior parte das vezes, limitada às orientações dos manuais) e a descodificação semântica e proposicional de significado/sentido.

Entre os princípios metodológicos preconizados, alguns manuais (cf. *Alter ego* e *Olá, Portugal!*) anunciam, ainda, a mobilização de todas as macrocapacidades linguísticas, embora tenhamos aferido, por um lado, um maior número de tarefas que disponibiliza conteúdo (*input*) escrito⁵, e, por outro, um equilíbrio entre o número de tarefas que solicita produção (*output*) escrita e oral, pelo que deduzimos que, nas duas unidades analisadas, os manuais referidos promovem mais a compreensão escrita do que a compressão oral e tanto a expressão oral como a expressão escrita. A este nível, destacam-se também dois manuais

⁴ Estes resultados constam do quadro comparativo, em apêndice 1.

⁵ No caso do manual *Olá, Portugal!* há uma predominância de tarefas que incidem na compreensão escrita.

que se propõem apresentar tarefas que incidem, em particular, na compreensão oral (cf. *Con dinâmica*) ou na expressão e compreensão oral (cf. *Português XXI-1*), orientação metodológica que é contrariada pela predominância, em cada um dos manuais referidos, de tarefas que disponibilizam e solicitam a produção de conteúdo escrito e que tendem a privilegiar, portanto, a promoção da compreensão e expressão escritas.

Finalmente, em termos metodológicos, alguns manuais (*Universitalia*, *Con dinâmica*, *Alter ego* e *Português XXI-1*) anunciam, ainda, a promoção da autonomia⁶ do estudante que, à luz dos critérios de análise adotados,⁷ se traduz em um papel ativo e participativo do estudante e na existência de espaços de testagem de hipóteses sobre a língua não condicionados pelo manual. Relativamente a este princípio, a análise que fizemos permitiu verificar que o manual *Alter ego* apresenta, de facto, um número significativo de tarefas em que o estudante é livre de expressar as suas ideias sem qualquer guião prévio, contrariamente ao que se verifica no manual *Universitalia*, que apesar de anunciar, também, a proposta de tarefas destinadas a promover a produção oral e escrita, de modo não condicionado pelo manual, revela uma predominância de tarefas em que o estudante é limitado por opções disponibilizadas, sendo muito pouco significativo o número de propostas de trabalho em que o estudante é livre de expressar a sua opinião sem qualquer guião prévio (apenas 7 em 137 tarefas).

Também o manual *Português XXI-1* refere, entre os seus princípios metodológicos, a valorização de um papel ativo do estudante⁸ e, de facto, o manual apresenta um número considerável de tarefas (quase um terço) em que o estudante é livre de apresentar as suas ideias sem estar limitado por um conjunto de opções pré-determinadas, para além de integrar um terço de tarefas em que a fonte do conteúdo é o próprio estudante. Este papel ativo é, contudo, atenuado pelo facto de o manual apresentar um número elevado de tarefas em que não é solicitado qualquer tipo de produção escrita ou oral, já que se tratam

⁶ O conceito de “autonomia” é usado nos manuais em sentido lato para referir a valorização de um papel ativo e participativo do estudante. Este princípio relaciona-se, também, com a valorização de uma abordagem indutiva, que é analisado autonomamente.

⁷ Existem, contudo, grelhas de análise, especificamente, destinadas a avaliar o potencial de promoção da autonomia dos manuais. cf. F. Vieira (1999), “Grelha de análise do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais escolares: um exemplo de aplicação”, in *Cadernos 2*, 20-32.

⁸ Informação disponibilizada no site da editora: http://www.fca.pt/lidel_index2.html [consultado 24.07.2014].

de tarefas que envolvem audição,⁹ compreensão escrita, associação ou identificação de informação disponibilizada pelo manual, à semelhança do que se verifica, aliás, em todos manuais, que apresentam mais de um terço de tarefas com estas características, embora seja justificável por se dirigirem a estudantes de nível inicial.

O manual *Con dinâmica* anuncia, igualmente, a finalidade de promover a autonomia dos estudantes, contudo, embora tenhamos verificado que, nas duas unidades analisadas, concede pouca iniciativa ao estudante e que o discurso é fortemente condicionado por orientações específicas do manual (para além de apresentar um número elevado de tarefas, em que não é solicitado qualquer tipo de produção, tal como referido em relação ao manual *Português XXI-1*), existem outras componentes associadas ao manual que se destinam a promover o trabalho autónomo, pelo que deduzimos que o número de tarefas para o efeito deverá ser mais significativo do que o aferido nas duas unidades analisadas.

No conjunto dos restantes manuais que não preconizam (explicitamente) esta orientação metodológica, destaca-se, ainda, o manual *Destino Erasmus* que, não obstante, apresenta um número acentuado de tarefas que concede iniciativa ao estudante, valorizando a sua opinião e experiência, sem que seja disponibilizado qualquer guião prévio.

Ainda em relação à promoção da autonomia do estudante, sublinhamos, por fim, o facto de apenas ter sido identificada uma tarefa (no manual *Olá, Portugal!*) que envolve trabalho de pesquisa e conteúdo proveniente de outras fontes localizadas fora da sala de aula, uma opção que poderia contribuir para a autonomia do estudante, apesar de, uma vez mais, reconhecermos que esta tendência pode decorrer do nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram.

Em conclusão, relativamente aos objetivos e princípios de seleção (de tarefas, conteúdo, linguagem) anunciados nos oito manuais analisados, *Alter ego* (destinado ao ensino e aprendizagem do francês) revela-se o instrumento de trabalho mais coerente, aplicando a quase totalidade dos princípios que anuncia, embora tenhamos aferido, nas duas unidades analisadas, uma predominância de trabalho individual que contraria a referida valorização do trabalho cooperativo e interação, apesar de se registar um aumento

⁹ Tal não significa que as atividades de compreensão remetam o estudante para um papel passivo. Apenas pretendemos sublinhar o facto de os estudantes se encontrarem limitados a opções de escolha pré-determinadas pelo manual.

do número de tarefas que requer o trabalho a pares e em grupo, da unidade um para a cinco, que parece indiciar uma evolução, ao longo do manual, nesse sentido.

Do conjunto dos manuais analisados, o que mais se afasta das intenções metodológicas preconizadas é o manual *Português XXI-1* que, à exceção de alguma iniciativa concedida ao estudante, não concretiza a maioria dos princípios anunciados nas duas unidades que analisámos, nomeadamente, o foco na compreensão e expressão oral dos estudantes, o trabalho cooperativo e a autenticidade do conteúdo proposto. Quanto aos restantes manuais, verificámos que aplicam a maioria dos princípios anunciados, ainda que, por vezes, certas opções metodológicas revelem alguma incoerência ou, até mesmo, contradição face aos princípios estabelecidos, em particular, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e à promoção do trabalho cooperativo.

Passando agora aos papéis atribuídos por cada manual ao estudante em sala de aula, começamos por sublinhar que, na quase totalidade dos casos, o manual tende a controlar bastante o conteúdo que é disponibilizado e produzido pelo estudante, mediante a apresentação de orientações ou de um guião, mesmo quando é solicitada a sua opinião. A este nível, destacam-se os manuais *Destino Erasmus*, *Alter ego* e *Português XXI-1* pelo facto de, pelo contrário, concederem um espaço razoável de experimentação ao estudante, mediante a proposta de algumas tarefas que não são limitadas por opções ou instruções específicas.

Em relação à iniciativa concedida ao estudante, assinala-se, igualmente, a impossibilidade de o estudante tomar decisões relativamente ao seu percurso pedagógico, uma função que é apenas (pontualmente) atribuída ao professor (cf. *Con dinâmica*) e que se traduz, também, no facto de as orientações metodológicas serem, apenas, aprofundadas no livro do professor, constando de modo muito geral no livro do aluno, o que inviabiliza um maior envolvimento do estudante no seu processo de aprendizagem.

Concluimos, assim, que o papel atribuído ao estudante, em sala de aula, se traduz em um utilizador cuja atuação é bastante condicionada por opções e diretrizes do manual, sendo-lhe concedidas poucas oportunidades de participar em decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem ou recorrer a conteúdo de outras fontes, que não o manual.

Reconhecemos, no entanto, que a tendência para o controlo do discurso do estudante é uma estratégia habitual em instrumentos didáticos dirigidos a níveis iniciais de aprendizagem, por se entender que os estudantes não dispõem, ainda, de uma base linguística sólida que lhes permita desenvolver, autonomamente, os tópicos propostos. Não obstante, consideramos que a promoção da autonomia, em particular no que diz respeito a estudantes adultos, depende também da responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, o que implica o seu envolvimento na tomada de decisões, bem como a existência de um espaço de experimentação e de testagem, que devem ser promovidos pelos materiais, desde o início da aprendizagem da língua.

Por outro lado, ainda que a maioria dos manuais integre explicações sobre o método adotado, especificamente dirigidas ao professor, bem como sugestões para a dinamização das aulas e condução das tarefas, apenas pontualmente admite a possibilidade de as propostas de trabalho serem adaptadas em função do contexto de aprendizagem. A este nível, destaca-se, também, o reduzido número de tarefas que prevê (explicitamente) qualquer tipo de interação com o professor, ou que solicita conteúdo que tenha como fonte o docente.¹⁰

O professor parece ter, assim, um papel limitado à gestão e condução das tarefas em sala de aula, sendo, fundamentalmente, um intermediário entre o manual e o estudante, ainda que alguns dos manuais analisados lhe atribuam outras funções, como a de avaliar o progresso dos estudantes e de funcionar como fonte complementar do manual, a que o estudante pode recorrer sempre que os seus conhecimentos linguísticos não lhe permitam interpretar ou usar a língua-alvo, autonomamente.

Quanto ao papel do estudante na aprendizagem, a análise efetuada permitiu verificar que, apesar de haver uma valorização das vivências e experiências dos estudantes que são frequentemente integradas e associadas ao conteúdo proposto (mesmo quando limitadas a um conjunto de opções pré-determinadas), a maioria dos manuais integra um número significativo de tarefas em que o estudante tem um papel predominantemente recetivo e que não envolve qualquer tipo de produção (escrita ou oral), já que se tratam de tarefas que

¹⁰ No conjunto das tarefas analisadas (799 tarefas) identificámos apenas seis que envolvem (explicitamente) o professor e cinco tarefas em que o docente é, também, fonte do conteúdo disponibilizado, como referido no mapa comparativo, em apêndice 1.

envolvem audição, compreensão, associação ou identificação de informação disponibilizada, ainda que seja justificável por se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem.

Deduz-se, assim, que a aprendizagem da língua se baseia, frequentemente, na compreensão e reprodução de modelos fornecidos pelo manual, sendo a aprendizagem, concebida, predominantemente, como a acumulação gradual e (sobretudo) explícita de itens gramaticais, estruturas linguísticas e de vocabulário, envolvendo a ativação do conhecimento sobre o mundo e a experiência dos estudantes.

O manual, como um todo, tende a apresentar-se como um instrumento estruturador de todo o processo de ensino e aprendizagem, assumindo a responsabilidade pela totalidade dos objetivos propostos, bem como pelas tarefas e conteúdos destinados à preparação linguística dos estudantes; exercendo um forte controlo, quer sobre o conteúdo disponibilizado (uma vez que não remete para outras fontes exteriores ao manual),¹¹ quer sobre o conteúdo produzido pelo estudante (a quem concede, em geral, pouca liberdade na gestão do discurso); e atribuindo ao professor a função (predominante) de executar as orientações estabelecidas e, muito pontualmente, de as adaptar às necessidades concretas de aprendizagem.

Em conclusão, como referimos na introdução do capítulo, o objetivo da análise de manuais consistiu em conhecer, mais profundamente, alguns instrumentos de trabalho atuais que têm sido adotados em níveis iniciais, para a aprendizagem de algumas línguas românicas como L2, em contexto universitário europeu (e, em alguns casos, especificamente elaborados para este nível de ensino), no que diz respeito às orientações metodológicas preconizadas e, em particular, ao modo como se concretizam na elaboração de tarefas, não estando em causa avaliar o seu grau de adequação ao público-alvo nem os efeitos de cada manual ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, aspetos que requeriam uma análise mais abrangente e longitudinal, que não corresponde aos objetivos do presente trabalho.

A análise que efetuámos mostra, assim, que os manuais tendem a apresentar grandes variações entre si (quanto ao número de componentes associadas; número de unidades e de tarefas propostas; número de horas de trabalho previstas; línguas usadas, etc.) e que,

¹¹ No conjunto dos manuais, apenas se registou uma tarefa de pesquisa, no manual *Olá, Portugal!*.

globalmente, preconizam princípios metodológicos relevantes – que se traduzem, designadamente, na importância atribuída à adequação (de temas e tarefas) ao público-alvo, à interação, à cooperação entre os estudantes e, ainda, à promoção da autonomia – embora, com base em uma amostra de quase oitocentas tarefas, tenhamos aferido algumas incongruências que se traduzem no facto de, frequentemente, as propostas de trabalho não refletirem as orientações de que, supostamente, partem.

Consideramos, no entanto, que em alguns casos (em particular, no que diz respeito à pouca autonomia concedida aos estudantes) este desfasamento pode ser atribuído ao facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem e de os instrumentos de trabalho tenderem a recorrer a tarefas mais fechadas, assim como à disponibilização de guiões e de respostas controladas, com a finalidade de assegurar uma base de orientação aos estudantes que, embora compreensível, nos parece em alguns casos excessiva, uma vez que acaba por limitar o trabalho de experimentação e de testagem de hipóteses sobre a língua-alvo de que os estudantes poderiam beneficiar.

Por outro lado, destacamos também o facto de todos os manuais analisados apresentarem maior incidência de tarefas com foco no sentido, em detrimento de um foco em regras e regularidades, e de a organização das secções em cada unidade decorrer, normalmente, em função de momentos de receção, análise e produção, o que nos parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:24), na sua versão mais moderada, cujos princípios são, atualmente, questionados, como veremos.¹²

Por fim, apesar de desconhecermos, mais profundamente, os procedimentos adotados pelos respetivos autores, julgamos que as variações e incoerências referidas podem ser o resultado da inexistência de instrumentos de referência comuns (para além do *QECR* 2001), que apoiem os responsáveis pela elaboração de materiais, bem como do recurso à intuição e experiência que os autores tendem a fazer ou, em alguns casos, do envolvimento de vários autores no processo de elaboração.

Assim, partindo, por um lado, da revisão da literatura que fizemos no primeiro capítulo, de acordo com a qual, tanto a nível internacional como nacional, o processo de

¹² Este tópico será desenvolvido quando abordarmos, no quarto capítulo, a diferença entre “ensino de línguas apoiado em tarefas” e “ensino de línguas baseado em tarefas”.

elaboração de materiais tende a decorrer, predominantemente, com base na intuição e experiência dos seus autores, existindo, ainda, um afastamento generalizado em relação à investigação desenvolvida na área da ASL; e, por outro, tendo em conta a presente análise, com base na qual verificámos que alguns manuais atuais, usados em contexto universitário para o ensino de línguas românicas como L2, tendem a apresentar muitas variações entre si e a anunciar princípios relevantes, mas que nem sempre se traduzem na prática, no capítulo seguinte iremos analisar alguns trabalhos de investigação, desenvolvidos na área da ASL, com a finalidade de identificar algumas orientações que permitam conduzir o processo de elaboração de materiais, de modo mais coerente e fundamentado.

CAPÍTULO III: A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

III. 1. A área da Aquisição de Segundas Línguas

A revisão da literatura que fizemos no primeiro capítulo permitiu-nos verificar que continua a haver um desfasamento generalizado entre o conhecimento atual sobre a aquisição de segundas línguas e o processo de elaboração de materiais dirigidos ao seu ensino e aprendizagem (cf. Tomlinson 2012; Tomlinson 2013), que pode dar origem a expectativas infundadas sobre os resultados da aprendizagem.

De facto, embora a maioria dos professores e estudantes considere que a instrução é importante e que pode ser benéfica para a aprendizagem de L2, a verdade é que nem sempre produz os resultados esperados, isto é, não se traduz na capacidade de os estudantes usarem a língua-alvo para comunicar, o que segundo alguns autores (e.g. Krashen 1982, 2003) decorre do facto de muito pouco do conhecimento que os estudantes adquirem em sala de aula poder ser usado na comunicação espontânea.

A posição sobre a ineficácia da instrução representa, contudo, uma posição minoritária na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), havendo ramos de investigação que têm procurado compreender de que modo a manipulação sistemática dos mecanismos da aprendizagem e das condições em que ocorre permitem facilitar o desenvolvimento e aquisição de L2 (Loewen 2014:2).

Assim, apesar de os investigadores (e.g. Gass 1989; R. Ellis 1989, 2005b; Bardovi-Harlig 2000; Krashen 2003; Howard 2005) assumirem que as fases de desenvolvimento e os processos cognitivos são os mesmos, tanto na aquisição que ocorre em contexto formal de aprendizagem como em contextos de aprendizagem naturalística (i.e. em contexto de imersão sem instrução),¹ a investigação (e.g. Housen e Pierrard 2005) tende,

¹ Os dois contextos apresentam diferenças que se traduzem no contexto de aquisição (tipicamente, dentro vs. fora da sala de aula), tipos de *input* (manipulado vs. autêntico), tipos de processamento (manipulado vs. natural) e a quantidade de tempo investida no processo (considerável vs. mínima).

em geral, a considerar que a instrução pode contribuir para uma progressão mais rápida dos estudantes, assim como para evitar a fossilização.²

Partindo da assunção de que a instrução pode, de facto, ser benéfica para os estudantes, no presente capítulo iremos centrar-nos em resultados de investigações recentes, desenvolvidas na área da ASL, destacando, em particular, algumas teorias – designadamente, a Teoria da Aquisição de Capacidades, Processamento de *Input* e a Abordagem Interacionista – de acordo com as quais a instrução facilita os processos naturais de aquisição, podendo mesmo ser necessária quando o objetivo consiste em adquirir níveis elevados de proficiência.

Antes de nos centrarmos nos resultados das investigações referidas, começamos por clarificar o sentido que iremos atribuir a dois conceitos fundamentais – o de aquisição e aprendizagem – passando depois a contextualizar a área da ASL como um campo de investigação amplo e autónomo, não limitado a questões pedagógicas, destacando, ainda, as condições necessárias para que a aquisição de L2 ocorra, bem como outros aspetos relacionados com o processo de aquisição de L2 que reúnem, atualmente, unanimidade entre os investigadores.

O conceito de “aquisição” é, de facto, central e tem conhecido definições diferentes que tendem a variar, nomeadamente, em função dos fenómenos analisados – que vão do conhecimento linguístico à capacidade para usar esse conhecimento, discursivamente, ou processar a língua em tempo real (Gass e Selinker 2008:81) – sendo, também, usado de modo genérico, no sentido de uso da língua e, por vezes, independentemente, da real aquisição (ibidem:7), o que tem dificultado o confronto dos resultados apurados no âmbito da investigação.

Por outro lado, contrariamente à proposta de Krashen (1985:1), de acordo com a qual a aquisição se refere a um processo inconsciente, enquanto a aprendizagem diz respeito a um processo consciente, os termos “aquisição” e “aprendizagem” são, por vezes, usados indistintamente, como se verifica em autores como Mitchell e Myles (2004:6), Saville-Troike (2006:185) ou Loewen (2014:3).

² O conceito de fossilização tem sido definido como a cessação da aprendizagem, isto é, a não ocorrência de mudanças na interlíngua do estudante de L2 (Gass e Selinker 2008:517).

Osório e Fradique (2009:91-92) referem, igualmente, vários autores que se debruçaram sobre a concepção teórica dos dois termos ao longo do tempo,³ e concluem que, apesar de existirem opiniões diferentes, há um ligeiro consenso em considerar a aquisição e a aprendizagem como processos distintos, sendo “o primeiro [aquisição] um processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar e o segundo [aprendizagem] um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar” (ibidem:93).

Outro conceito, também usado na literatura como sinónimo de aquisição, é o de “desenvolvimento” (e.g. Loewen e Reinders 2011; Tomlinson 2012), embora tenha uma conotação um pouco diferente, uma vez que enfatiza o processo e não o resultado da aprendizagem (Loewen 2014:4).

Em suma, os termos aquisição e aprendizagem têm sido, frequentemente, usados como sinónimos, embora alguns autores (e.g. Krashen 1982, 1985, 2003) insistam em estabelecer distinções significativas entre os dois, usando “aprendizagem” para referir a acumulação de conhecimento metalinguístico e declarativo sobre L2 e o de “aquisição” para descrever o ganho de conhecimento implícito que resulta na capacidade de usar a língua para comunicar.

Contudo, embora consideremos importante distinguir os dois processos, no presente trabalho optamos por usar os conceitos “conhecimento implícito/explicito” ou “conhecimento procedimental/declarativo”⁴ para estabelecer a distinção referida no

³ Os autores sintetizam as posições, designadamente, de Vygotsky (1979); Ringhom (1979); Krashen (1981); Littlewood (1984); Bialystok (1981); Klein (1989); Leffa (1988); R. Ellis (1990); Py (1994); Amor (1993); McLaughlin (1998); Sim-Sim (1995); e Oxford (1990), cujas referências bibliográficas poderão ser encontradas no referido artigo.

⁴ O “conhecimento implícito” pode ser definido como o conhecimento da língua que um falante manifesta no desempenho, mas de que não tem consciência; enquanto o “conhecimento explícito” se refere ao conhecimento sobre a língua de que os falantes têm consciência e que são capazes de verbalizar (R. Ellis 2003:105). O conhecimento declarativo é o conhecimento de que os estudantes têm consciência e que conseguem verbalizar enquanto, o conhecimento procedimental é automático e se encontra disponível para ser usado inconscientemente. A diferença entre o conhecimento explícito e implícito, por um lado, e o conhecimento declarativo e procedimental, por outro, diz respeito à relação que alguns autores propõem existir (ou não) entre os dois tipos de conhecimento. Assim, enquanto o conhecimento explícito e implícito são vistos como modulares, o que significa que são armazenados em partes diferentes do cérebro; o conhecimento declarativo e procedimental são frequentemente abordados (e.g. Dekeyser 2007b) como um contínuo, no qual existe lugar para o conhecimento declarativo procedimentalizado e automatizado pela prática. Estes conceitos serão aprofundados mais à frente, no presente capítulo.

parágrafo anterior, sendo os termos “aquisição” e “aprendizagem” e, por vezes, o de “desenvolvimento” usados indistintamente.

A aquisição de um novo idioma é, sem dúvida, um processo bastante complexo, que decorre da influência de vários fatores, desde características individuais, especificidades das línguas-alvo, condições de aprendizagem e ainda fatores sociais, culturais e económicos que afetam não só o estatuto das línguas, como o do próprio estudante. Todos estes fatores determinam o carácter interdisciplinar da área da ASL e o facto de, no seu âmbito, intervirem várias disciplinas, com perspetivas diferentes e campos de ação privilegiados, como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada, ainda que procurem, fundamentalmente, respostas para as mesmas questões, designadamente: o que é que o estudante de L2 chega a saber sobre a língua-alvo; como é que chega a esse conhecimento; e por que razão alguns estudantes obtêm melhores resultados do que outros (Saville-Troike 2006:5).

Emergindo como campo de estudo no âmbito da Linguística e da Psicologia (e em subáreas como a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Psicologia Social), a ASL afirma-se, atualmente, como uma área de investigação interdisciplinar e independente de questões estritamente pedagógicas (Gass e Selinker 2008:xvi), pelo que, embora possa ter implicações relevantes para o ensino de línguas, em particular no âmbito da Linguística Aplicada (Saville-Troike 2006:3), tem objetivos que se integram no estudo, mais amplo, sobre as possibilidades e limites de variação da linguagem humana (Gass e Selinker 2008:2-3).

Do carácter interdisciplinar decorre, também, que muitas respostas às questões acima referidas nem sempre reúnem unanimidade não só pela complexidade inerente ao processo de aquisição de L2, mas também pelo facto de os investigadores partirem de bases teóricas e métodos de pesquisa distintos (ibidem:52), pelo que, embora as várias perspetivas permitam ter uma visão abrangente sobre o fenómeno e de cada uma ser válida individualmente, não existe ainda um enquadramento holístico que permita abordar a questão da aquisição de L2 de modo integrado, abrangendo tanto o domínio social como o psicológico e o linguístico (Saville-Troike 2006:3).

Não obstante, apesar da diversidade de perspectivas referida, a investigação desenvolvida na área da ASL tem chegado a resultados importantes, muitos dos quais reúnem consenso, designadamente, o facto de a disponibilização de *input*,⁵ a criação de oportunidades para *output*⁶ e a interação serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 (v. e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012).

Entre os autores, é também consensual o entendimento de que uma das mais importantes características da fase inicial de aprendizagem de L2 é o conhecimento de L1 (incluindo o conhecimento sobre o modo como, em geral, a língua funciona) e de uma quantidade considerável de características específicas da língua que são, por vezes, responsáveis pela ocorrência de transferência⁷ (de L1 para L2), durante a fase intermédia (Saville-Troike 2008:18).

Na fase inicial de aquisição de L2, os estudantes possuem, também, conhecimento prévio sobre o mundo (que decorre do seu desenvolvimento cognitivo e experiência), bem como conhecimento sobre meios de realização (como funções da interação), que podem ser, simultaneamente, uma vantagem e um obstáculo para a aquisição de L2.

No processo de aquisição de L2, os indivíduos passam também por uma fase intermédia, havendo semelhanças no desenvolvimento de L1 e de L2, como a existência de sequências previsíveis de aquisição de muitos fenómenos, sendo que, nos dois processos, os indivíduos desempenham um papel criativo, não se limitando a imitar o que ouvem ou aprendem. Contudo, enquanto o desenvolvimento de L1 é, em grande parte, um processo espontâneo e inconsciente, relacionado com a maturação cognitiva, o desenvolvimento de L2 (ou interlíngua)⁸ ocorre durante uma fase em que os indivíduos já alcançaram algum nível

⁵ Entende-se por *input*, a língua a que os estudantes se encontram expostos (Gass e Selinker 2008:518)

⁶ Entende-se por *output*, a língua que os estudantes produzem (Saville-Troike 2006:192).

⁷ O conceito de transferência (negativa ou positiva) pode ser definido como a influência linguística entre as línguas, normalmente, a influência de L1 sobre L2 (Saville-Troike 2006:195).

⁸ O conceito de interlíngua foi introduzido por Selinker (1972:209) para caracterizar a fase intermédia do sistema linguístico do estudante. Mais recentemente, é definido como o conhecimento sistemático que se encontra subjacente à produção do estudante de L2 (Gass e Selinker 2008:518-19).

R. Ellis e Shintani (2014:9-10) enunciam algumas características da interlíngua, embora algumas tenham sido questionadas por estudos recentes, como o facto de nem todos os autores concordarem com a ocorrência de fossilização.

de maturidade cognitiva e são capazes de realizar produções complexas na sua L1 (Saville-Troike 2008:19).

Durante a fase intermédia, os estudantes de L2 (em particular, os adultos e crianças mais velhas) dispõem também, como referimos, de conhecimento sobre o mundo (que é independente da especificidade de cada língua), ao qual podem recorrer, embora nem sempre produza os melhores resultados, como se verifica em relação às capacidades de interação, que foram desenvolvidas em L1, e que tanto podem ser úteis como ser consideradas inadequadas em contextos de L2.

Outras distinções relevantes entre L1 e L2 dizem respeito ao papel desempenhado pela instrução e correção, verificando-se que, enquanto a aquisição de L1 ocorre sem que o ritmo de desenvolvimento seja, significativamente, influenciado pela instrução, correção ou nível de motivação (Gass e Selinker 2008:37), no processo de L2, tanto o ritmo como o nível final de desenvolvimento podem ser facilitados ou inibidos por muitos fatores sociais e individuais (ibidem:141), designadamente, o acesso a *feedback* e correção de erros (ibidem:346ss); a aptidão, incluindo a memória e capacidade analítica (ibidem:417); a motivação (ibidem:426); e as características da instrução (ibidem:390).

Por outro lado, no caso de L1, o sistema gramatical e fonológico básico de qualquer língua a que a criança tenha estado exposta, bem como o conhecimento vocabular e as capacidades de interação adequadas ficam estabelecidos por volta dos cinco ou seis anos, sendo que o resultado da aprendizagem corresponde ao nível de proficiência de um falante nativo, ainda que a aprendizagem de vocabulário e aprofundamento de registos (e.g. registo formal académico) possam continuar durante a idade adulta.

No que diz respeito à L2, a aprendizagem (sobretudo no caso de adultos) caracteriza-se, tendencialmente, por uma “relativa dificuldade e também por um nível de competência formal mais baixo do que o nível da língua nativa” (Muñoz 2011:13), sendo que a fase final nunca corresponde, totalmente, ao nível de proficiência de um falante nativo, embora haja bastante variação entre os estudantes, quanto ao nível de proficiência alcançado (Saville-Troike 2008:21).

Quanto à influência da língua materna, embora seja possível encontrar respostas diferentes para esta questão,⁹ Saville-Troike (2006:19) refere que, globalmente, existe consenso relativamente ao facto de um dos processos envolvidos no processo de desenvolvimento da interlíngua ser a transferência de conhecimento prévio de L1, a todos os níveis (desde o vocabulário, pronúncia, gramática e todos os outros aspetos da estrutura e uso da língua), podendo haver uma “transferência positiva” (em que as estruturas e regras de L1 são usadas corretamente em produções de L2), ou uma “transferência negativa”, também designada por “interferência” (em que uma regra ou estrutura de L1 é usada, de modo inadequado, em produções de L2). Assim, enquanto o primeiro tipo de transferência facilita a aprendizagem, pelo facto de uma dada regra ou estrutura de L2 não ter de ser aprendida (por exemplo, uma palavra que apresenta a mesma forma e significado tanto em L1 como L2), o segundo tipo de transferência pode conduzir a produções em L2, que dificilmente seriam produzidas por um falante nativo.¹⁰

O facto de a L1 continuar presente, mesmo quando se procura adotar uma instrução monolíngue (limitada à língua-alvo) também tem consequências nos métodos de ensino, uma vez que o professor não pode esperar que a L2 seja a única língua envolvida e levando a questionar se o recurso aos mesmos métodos de ensino é adequado a estudantes com línguas maternas diferentes: “[i]s it the same to teach Chinese to a Spanish-speaking person as to an English-speaking student? Does learning English in Seoul occur through a similar process as learning it in Vienna? (Sanz e Igoa 2012:20).”

Alguns autores sublinham, contudo, que a questão da influência de L1 no processo de aquisição de L2, ainda que central, não pode ser abordada adequadamente sem antes se ter respondido a uma questão mais ampla que consiste em saber se as línguas variam de modo

⁹ Madeira e Crispim (2010:51) sublinham que a questão continua a ser objeto de debate e destacam investigadores (e.g. Bley-Vroman 1989; Schwartz e Sprouse 1996) de acordo com os quais toda a gramática de L1 é transferida para L2; bem como alguns (e.g. Epstein et al. 1996) que negam qualquer influência da L1; e outros ainda (e.g. Vainikka e Young-Scholten 1996) que defendem que esta se limita a determinadas propriedades gramaticais.

¹⁰ Para compreender melhor este processo, os investigadores têm procurado ir além da língua materna e da língua-alvo, colocando questões ao nível da interlíngua e analisando a possibilidade de a interferência também poder ocorrer entre L2, L3, L4, etc. (Gass e Selinker 2008:152). Quanto a trabalhos recentes sobre a relação entre L1 e L2, destacam-se alguns estudos que vieram enriquecer o entendimento sobre a questão da transferência, como o conceito de “transferência conceptual” (e.g. Odlin 2005, 2008; Odlin e Alonso-Vásquez 2006).

ilimitado, como referem Sanz e Igoa (2012:20), sublinhando, ainda, que o conhecimento sobre os aspetos em que se espera ocorrência de variação universal permitiria perceber quais as características da língua que devem ser alvo privilegiado da instrução e qual o *input* adequado para métodos e materiais, uma vez que as línguas, mesmo as que (aparentemente) apresentam diferenças entre si, não são fundamentalmente distintas.

Em suma, o reconhecimento da área da ASL como um campo de estudo interdisciplinar tem contribuído para compreender melhor a complexidade do processo de aquisição de L2 e a interação entre os vários fatores envolvidos (individuais, contextuais...), sendo desejável que, no futuro, haja uma maior integração de critérios sociais, psicológicos e sociais na investigação sobre aprendizagem de L2 (Saville-Troike 2006:178) que dê origem a respostas mais abrangentes sobre o modo como as línguas são adquiridas.

III. 1.1. Condições necessárias para a aquisição de L2

Relativamente às condições necessárias para que a aquisição de L2 ocorra, enquanto o acesso a *input* é considerado um fator fundamental tanto para a aquisição de L1 como L2, a interação, segundo alguns autores,¹ é apenas fundamental para a aquisição de L1, não sendo uma condição necessária para que a aquisição de L2 ocorra, embora seja importante (Saville-Troike 2006:105).

Como referido, outras distinções relevantes, entre L1 e L2, traduzem-se, por exemplo, no papel desempenhado pela instrução e correção (*feedback*), sendo que se, por um lado, a aquisição de L1 ocorre sem que o ritmo de desenvolvimento seja, significativamente, influenciado pela instrução, correção ou nível de motivação (Gass e Selinker 2008:37); pelo contrário, no processo de aquisição de L2, tanto o ritmo como o nível final de desenvolvimento podem ser facilitados ou inibidos por muitos fatores sociais e individuais (ibidem:141), como o acesso a *feedback* e correção de erros (ibidem:346ss), a aptidão,

¹ A Teoria Sociocultural (Vygotsky 1962, 1978) apresenta uma perspetiva alternativa sobre o papel desempenhado pela interação na aquisição de uma segunda língua, cuja principal assunção é a de que esta, não só facilita a aprendizagem de L2, como é força causativa da mesma, apresentando, assim, diferenças relativamente a outras abordagens sociais, designadamente, a Abordagem Interacionista (Saville-Troike 2006:121).

incluindo a memória e capacidade analítica (ibidem:417), a motivação (ibidem:426) e as características da instrução (ibidem:390).

Uma condição fundamental para a aquisição de L2 é, assim, a de que os estudantes tenham acesso a uma grande quantidade de *input* (contextualizado e significativo) que permita disponibilizar evidências positivas e negativas² sobre a língua-alvo (v. Swain 1995; Long 2007a), pois é com base no *input* que os estudantes irão confirmar as regras da língua-alvo que já aprenderam, mas também dar atenção a características desconhecidas do *input*, formular hipóteses sobre essas estruturas e, eventualmente, reestruturar a sua interlíngua. Não obstante, e apesar de existir unanimidade relativamente à absoluta necessidade de *input* para que a aquisição de L2 ocorra, a natureza do seu papel tem conhecido formulações diferentes, em função da abordagem de que se parte, como passamos a desenvolver.

Neste âmbito, destaca-se o “Modelo Monitor”, proposto por Krashen (1978), que propõe cinco hipóteses sobre o modo como a L2 é adquirida, entre as quais se destaca a “Hipótese de *input* compreensível”, de acordo com a qual a aquisição de L2 ocorre, desde que seja disponibilizado conteúdo compreensível (i.e. *input* da língua-alvo, contendo formas que se situam um pouco acima do nível atual do estudante) e haja um filtro afetivo baixo (i.e. o *input* pode não ser processado se o filtro afetivo estiver ativo, por exemplo, quando os indivíduos estão inibidos).

Este modelo propõe, assim, que o *input* compreensível é não só necessário, como constitui uma condição suficiente para que a aquisição de L2 ocorra, tendo exercido uma grande influência nos anos oitenta e noventa, que se traduziu na ausência de ensino explícito da gramática em sala de aula, embora tenha, também, suscitado várias críticas (e.g. White 1987),³ nomeadamente, pelo facto de o autor não definir níveis de conhecimento,

² Teoricamente, existem dois tipos de evidência que são disponibilizados aos estudantes: evidência positiva, que designa a informação (oral ou escrita), contendo um conjunto limitado de estruturas corretas na língua-alvo (Gass e Selinker 2008:163); e evidência negativa, que designa a informação sobre a incorreção de uma determinada forma ou construção na língua-alvo (ibidem:520). Segundo Long (1996:413), a evidência negativa pode ser disponibilizada de forma explícita (e.g. explicação gramatical; correção explícita) ou de forma implícita (e.g. dificuldade em compreender; pedidos de confirmação e reformulações).

³ White (1987:108) dirige algumas críticas à Hipótese de *input* compreensível proposta por Krashen (e.g. 1981, 1985), sustentando que a disponibilização de “*input* compreensível”, dada a sua forma simplificada e imprecisa, é insuficiente para explicar a aquisição e que a disponibilização de “*input* incompreensível” pode ser benéfica para o estudante de L2.

não especificar o que entende por quantidade suficiente de *input* nem contemplar a influência de informação extralinguística na aquisição (Gass e Selinker 2008:310).

Ainda no que diz respeito às condições necessárias para a aquisição de L2, também parece ser claro que os estudantes adultos (pelo menos, os que se encontram em situações formais de aprendizagem) podem beneficiar bastante com o acesso a evidência negativa, através do *feedback* de professores e colegas (ibidem:330). Assim, enquanto no processo de aquisição de L1, as crianças não dependem do acesso a evidência negativa para adquirir um nível de competência nativa, pelo contrário, no processo de aquisição de L2 a sua disponibilização pode ser uma condição necessária para a aprendizagem (v. Birdsong 1989; Bley-Vroman 1989; Gass 1988; Schachter 1988), embora possa ter efeitos limitados a longo prazo (v. White 1991), se não for reforçada (Gass e Selinker 2008:331).

Não obstante, e embora o acesso do estudante a *input* (evidência positiva e negativa na língua-alvo) seja considerado fundamental para a aquisição de L2, alguns autores (e.g. Pica et al. 1989; Nobuyoshi e R. Ellis 1993; Swain 1995; Swain e Lapkin 1995) têm sustentado que, por si só, este não é suficiente e que os estudantes precisam, também, de oportunidades para produzir e usar a língua, para que avancem no seu desenvolvimento de L2, argumentando que a produção promove a testagem de hipóteses sobre a língua-alvo, ajuda os estudantes a reconhecer os aspetos da língua que ainda não são capazes de produzir, promove a fluência, para além de facilitar o automatismo e a consolidação do conhecimento existente:

Input alone is not sufficient for acquisition, because when one hears language one can often interpret the meaning without the use of syntax. [...] This is not the case with language production or *output*, because one is forced to put the words into some order” (Gass e Selinker 2008:325-326).

Neste âmbito, destaca-se a “Hipótese de *output* compreensível”, proposta por Swain (1985, 1995, 2005), de acordo com a qual a produção desempenha um papel fundamental na aprendizagem de L2, quando pressiona o estudante a apresentar mensagens compreensíveis e a usar formas a que não recorreu anteriormente, avançando, assim, no seu conhecimento da língua.

De facto, com base na aferição de níveis insuficientes de produção (oral e escrita) de estudantes que participaram em programas de aprendizagem do francês no Canadá,⁴ Swain (1985) propõe que as lacunas referidas se devem à falta de oportunidades para usar a língua-alvo, questionando a perspectiva de Krashen (1985), de acordo com a qual a disponibilização de *input* compreensível constitui uma condição necessária e suficiente para a aquisição de L2.

Swain (1995:128) sustenta, ainda, que o ato de falar ou escrever, em certas condições, pode facilitar o processo de aprendizagem de L2 e que a produção permite aos estudantes avançarem de um uso semântico da língua (como o que se verifica ao nível da compreensão) para um uso sintático.

Para além do argumento referido, de que a produção impõe uma estrutura sintática às construções do estudante, Swain (e.g. 1995, 2005) tem também sustentado que a produção, em particular o *output* produzido na sequência de *feedback* (“*pushed output*”), pode promover a fluência, assim como o automatismo e permite, ainda, que os estudantes testem as suas hipóteses sobre a língua-alvo.

Segundo Mackey (2012:16-17), atualmente, a proposta de Swain continua a ser sustentada por vários os autores (e.g. Izumi 2002, 2003; McDonough 2005; McDonough e Mackey 2006), que corroboram a reivindicação de que, quando os estudantes recebem *feedback* relativamente à sua produção, a necessidade de apresentar *output* modificado,⁵ para facilitar a compreensão, pode “pressionar” o estudante a produzir estruturas linguísticas mais corretas, apropriadas, complexas e compreensíveis, para além de promover o automatismo⁶ e contribuir para a perceção de lacunas no conhecimento de L2.

Tal significa, também, que o *output* modificado pode promover o desenvolvimento de L2, pelo facto de encorajar o estudante a refletir sobre as formas corretas ou incorretas da sua produção, ajudando-o a desenvolver consciência sobre as diferenças existentes entre a

⁴ Programas de imersão, em que a língua-alvo é usada como meio de instrução.

⁵ Embora Swain, na sua formulação inicial, não pareça estabelecer distinções, as interpretações subsequentes têm distinguido o conceito de *output* compreensível, ou seja, as expressões que são compreendidas por o interlocutor (e.g. Van den Branden 1997), de *output* modificado, que consiste no processo de reelaboração ou reformulação de uma determinada construção na sequência de *feedback* ou autocorreção, como se verifica no âmbito da Abordagem Interacionista (Mackey 2012:16).

⁶ Gass (2003:227) defende, contudo, que tal requer uma grande quantidade de prática para que o uso da língua se torne rotineiro.

sua produção e a língua-alvo (e.g. Schmidt e Frota 1986), podendo vir a dar mais atenção a essas estruturas em *input* futuro (uma vez que se tornam, assim, mais salientes), pelo que, neste sentido, a produção (*output*) tem benefícios que são independentes do produto final, isto é, de o estudante apresentar formas mais ou menos próximas da língua-alvo.

Também ao nível da investigação (e.g. R. Ellis e He 1999; Swain 1995; Silver 2000; Izumi 2002; McDonough 2005) existem cada vez mais evidências de acordo com as quais as oportunidades de produção podem facilitar a aprendizagem de L2, bem como alguns trabalhos (e.g. Pica 1988; Van den Branden 1997) que têm aferido diferentes modificações no *output* dos estudantes, em função do tipo de *feedback* que recebem.⁷

A interação assume, igualmente, um papel diferente no processo de aquisição de L1 e L2, sendo considerada essencial na aquisição de L1 (Saville-Troike 2006:108) e existindo, pelo contrário, evidências de que muitos estudantes de L2 conseguem adquirir um nível de competência na língua-alvo sem interagir de modo significativo com outros falantes, o que não invalida que a interação (intrapessoal ou interpessoal)⁸ tenha efeitos positivos na aquisição de L2, apenas não parece ser absolutamente necessária (ibidem:30).

Para reforçar a importância da interação no processo de aquisição de L2, alguns autores sublinham que a interação não é, apenas, um espaço de prática de estruturas gramaticais da língua-alvo, mas constitui a base de desenvolvimento da sintaxe (e.g. Wagner-Gough e Hatch 1975), assim como do desenvolvimento lexical (e.g. Mackey 1999) e, até mesmo, de todo o conhecimento linguístico (e.g. R. Ellis 1984), uma vez que, durante a interação, os estudantes podem beneficiar de *input* e de *output* modificado (na sequência, por exemplo, de pedidos de clarificação).

Neste âmbito, destaca-se a designada “Hipótese da interação” proposta por Long (1981, 1983a) e atualizada pelo autor em 1996, de acordo com a qual a interação interpessoal (e, em particular, o trabalho de negociação que decorre dos ajustamentos efetuados pelo interlocutor, com a finalidade de promover a compreensão e a comunicação)

⁷ Neste âmbito, tem sido apontado (e.g. Pica et al. 1989; Lyster e Ranta 1997; Panova e Lyster 2002) que a autocorreção (que ocorre, por exemplo, na sequência de pedidos de clarificação) é mais útil para os estudantes do que a heterocorreção (que ocorre, por exemplo, no âmbito de uma correção explícita).

⁸ A interação interpessoal refere-se à interação que envolve o estudante e outros falantes (nativos ou não nativos) quer diretamente, quer assistida por computador; enquanto a interação intrapessoal refere-se ao tipo de interação que o estudante estabelece consigo próprio, como no caso do discurso interior.

facilita a aquisição de L2, pelo facto de estimular a atenção, designadamente, para novas formas, bem como para eventuais situações de desfasamento entre o *input* e *output*:

Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects *input*, internal learner capacities, particularly selective attention, and *output* in productive ways (Long 1996:451-52).

Nos últimos anos, a investigação sobre interação tem conhecido um grande desenvolvimento e, de facto, quando se estabelece uma comparação entre os trabalhos atuais sobre interação e os desenvolvidos nos anos oitenta e noventa, assinala-se uma vantagem qualitativa que decorre do facto de já ter sido estabelecida uma relação entre determinados processos interacionais e os resultados da aprendizagem, pelo que a resposta à questão de saber se a interação tem impacto na aprendizagem foi já, positivamente, respondida, como iremos desenvolver mais à frente no capítulo, quando analisarmos a Abordagem Interacionista, no âmbito da qual se destaca, ainda, o conceito de “atenção seletiva” (que decorre da negociação de sentido e de outros tipos de correção) e que se traduz na atenção que o estudante canaliza, nomeadamente, para as partes da sua produção que divergem da língua-alvo, permitindo-lhe avançar no seu conhecimento sobre a língua.

De facto, na área da ASL, e desde a década de noventa, a “atenção” tem sido um tópico bastante explorado, destacando-se Schmidt (1990, 1993a, 1993b, 1994b) que a considera um mecanismo essencial no processo de aprendizagem, sustentando, mesmo, que não há aprendizagem sem atenção, embora outros autores (e.g. Gass 1997) defendam posições menos radicais.

Na designada “Hipótese de registo cognitivo” (*Noticing Hypothesis*), Schmidt (1990) propõe que a atenção controla o acesso à consciência e é responsável pelo registo cognitivo (*noticing*), sustentando, também, que a aprendizagem de L2 é consciente, uma vez que o *input* não pode passar a *intake*⁹ sem que tenha sido registado pelo estudante, pelo que a aprendizagem de qualquer característica de L2 (e.g. sons, palavras, pragmática, etc.) requer

⁹ O conceito de *intake* pode ser definido como a parte do *input* que é interiorizada pelo estudante (Gass e Selinker 2008:518).

que esta seja registada pelos estudantes com um nível mínimo de atenção (mesmo sem compreender as regras subjacentes), rejeitando, assim, a possibilidade de haver aprendizagem sem consciência (Leow 2013:42).

Segundo Schmidt (1995:29), o grau de consciência apresenta níveis cognitivos diferentes: (i) percepção (*perception*), que se refere a uma organização mental de eventos externos e de representações internas; (ii) registo cognitivo (*noticing*), em que o estudante regista, nota ou presta atenção consciente a alguma coisa que, posteriormente, será capaz de verbalizar; e (iii) compreensão (*understanding*), que se traduz no reconhecimento de algum princípio, regra ou padrão da língua. O autor propõe, ainda, que a consciência ao nível da compreensão corresponde a um nível mais elevado (que se manifesta na capacidade do estudante analisar, comparar e testar hipóteses) do que a consciência ao nível do registo cognitivo, que leva apenas a *intake* (Leow 2013:42). Mais tarde, o autor revê a sua perspetiva original sobre registo cognitivo – que considera ser “the necessary and sufficient condition for the conversion of input into intake” (Schmidt 1990:129) – e passa a sustentar, apenas, que “more noticing leads to more learning” (Schmidt 1994a:129).

De facto, como iremos desenvolver mais à frente, os investigadores tendem a concordar com a ideia de que a atenção, a consciência e o registo cognitivo fazem parte do processo de aprendizagem de L2, embora nem sempre usem a mesma terminologia: assim, enquanto Schmidt (1990, 2001) defende que a aprendizagem de L2 não pode ocorrer sem consciência, distinguindo entre níveis de consciência de nível superior e inferior e sustentando que a consciência ao nível do registo cognitivo é uma componente necessária da aquisição de L2; Robinson (1995b, 2001a, 2002) considera que o registo cognitivo envolve consciência e ensaio, sustentando que apenas o *input* que é codificado na memória de trabalho poderá ser transferido para a memória a longo prazo.

Como pudemos verificar, a investigação sobre o processo de aquisição de L2 tem conhecido um grande desenvolvimento, caracterizando-se, até meados da década de oitenta, pela importância atribuída ao *input* e pelo entendimento de que a disponibilização de “*input* compreensível” (Krashen 1985) é uma componente essencial no processo de aquisição de L2. Caracteriza-se ainda pela consideração de que, embora os estudantes precisem de ter acesso a informação sobre a língua-alvo para que a possam adquirir, é necessário haver uma participação ativa, que ocorre no âmbito da interação com outros

falantes, nativos ou não nativos (e.g. Gass e Varonis 1985b; Hatch 1983; Long 1981, 1983b). Alguns resultados consensuais (e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012) são, por exemplo, o facto de a disponibilização de *input*, a interação e as oportunidades para *output* serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 e que a atenção, a consciência e o registo cognitivo fazem parte do processo de aprendizagem de L2.

III. 1.2. A Investigação em torno de aspetos não linguísticos

A razão pela qual alguns estudantes chegam a melhores resultados do que outros, no processo de aquisição de L2, tem sido outro tópico investigado na área da ASL, designadamente, no âmbito da perspetiva psicológica, sendo apontados fatores como a idade, a aptidão ou a motivação (Saville-Troike 2006:94), embora muita da investigação continue a ser especulativa (ibidem:82).

De facto, ainda que estes fatores possam ser considerados idiossincráticos e tenham sido abordados como “diferenças individuais”, também podem ser condicionados por aspetos sociais (Gass e Selinker 2008:395), pelo que iremos integrá-los no âmbito de fatores não linguísticos (ibidem:395-446), referindo alguns estudos sobre a influência da idade, género, aptidão, motivação e estilos de aprendizagem¹ na aquisição de L2, embora, à semelhança do que se verifica em relação a outros fenómenos, seja provável que não haja apenas uma explicação.

Começando pela idade, uma ideia normalmente aceite é a de que as crianças aprendem mais facilmente uma nova língua e podem atingir um nível de mestria que não se encontra acessível a um estudante adulto, como sustenta Lenneberg (1967), ao colocar a hipótese de o período crítico, aferido no processo de aquisição de L1 (e que se traduz no facto de as crianças apresentarem um número limitado de anos em que a aquisição normal é possível) se poder aplicar também à aquisição de L2 e de existir um determinado momento

¹ Gass e Selinker (2008:398-404) abordam também, neste domínio, o papel do afeto e distância social.

na vida (normalmente, durante a puberdade) para além do qual se torna difícil (ou mesmo impossível), a um falante não nativo, atingir o mesmo grau de proficiência de um falante nativo (Gass e Selinker 2008:406).

Partindo da hipótese anterior, Seliger (1978:11-19) e Long (1990:251ss) vão um pouco mais longe e sustentam a existência de vários períodos que limitam a aquisição de aspetos distintos da língua (como a fonologia e a sintaxe), embora não constituam um limite absoluto, como comprova a existência de alguns adultos que conseguem desenvolver uma proficiência em L2 muito próxima de um falante nativo (Saville-Troike 2006:83).

De facto, ao longo de várias décadas, a questão de saber se (e de que modo) a idade afeta a aprendizagem de L2 tem motivado várias investigações, dando origem a evidências um pouco equívocas que devem, por isso, ser interpretadas em função dos critérios de que partem (Gass e Selinker 2008:416). Por exemplo, em alguns trabalhos de investigação, o conceito de “êxito” na aprendizagem de L2 é definido como o ritmo inicial de aprendizagem, relativamente ao qual os estudantes adultos apresentam vantagem, embora, a longo prazo, os estudantes mais jovens obtenham, tendencialmente, melhores resultados (v. e.g. Snow e Hoefnagle-Hohle 1978). Estas conclusões são, no entanto, questionadas por autores como Larsen-Freeman e Long (1991:155ss), pelo facto de os resultados se basearem em questões sintáticas ou morfológicas e não fonológicas (relativamente às quais os estudantes mais jovens apresentam vantagem).

Em outros estudos, pelo contrário, o conceito de “êxito” é definido como aquisição final (relativamente à qual os estudantes de L2 mais jovens também apresentam vantagem); havendo, ainda, alguns trabalhos que avaliam o “êxito” dos estudantes em função da proximidade do sotaque, julgamentos de gramaticalidade, fluência e competência funcional demonstrada por falantes nativos (Saville-Troike 2006:82).

A maioria dos trabalhos desenvolvidos reconhece, contudo, aos estudantes mais jovens, a capacidade de chegar a níveis mais avançados de proficiência em L2, o que decorre, designadamente, de uma maior plasticidade do cérebro, menor grau de inibição, sentimentos de identidade menos marcados em relação à comunidade de L1, associada a uma maior possibilidade de receberem *input* linguístico em contextos informais; enquanto, aos estudantes mais velhos, tem sido associada maior capacidade de estudo (incluindo uma

melhor memória de vocabulário e capacidade analítica, pelo menos a curto prazo), bem como uma competência pragmática e conhecimento de L1 mais desenvolvidos que podem transferir para o uso de L2, e, ainda, um maior conhecimento sobre o mundo que lhes permite participar em tarefas complexas, mesmo com recursos linguísticos limitados (Saville-Troike:84).

Assim, apesar de não haver consenso quanto à existência de um período crítico ou à possibilidade de os estudantes poderem atingir um nível de competência equiparável à de um falante nativo “[...] there is some evidence for an age-related decline in abilities” (Gass e Selinker 2008:414), havendo dados que apontam para o facto de os estudantes mais jovens (sobretudo as crianças) revelarem vantagem na aquisição da fonologia e maior probabilidade de atingirem um nível de proficiência próxima de um falante nativo, embora sejam também reconhecidas algumas vantagens aos estudantes adultos, nomeadamente, em relação ao ritmo de aprendizagem da sintaxe e da morfologia, concluindo-se que: “[t]here is general consensus that most older individuals cannot reasonably hope to ever achieve a native accent in a second language. There is no such consensus about other areas of language” (ibidem:407).

De facto, os efeitos da idade parecem ser mais visíveis na pronúncia da língua-alvo e traduzem-se na maior dificuldade que os estudantes adultos sentem em produzir e perceber as diferenças entre os sons de L1 e L2, o que pode ser atribuído “[...] ao facto de as categorias fonológicas correspondentes à primeira língua já estarem plenamente desenvolvidas e fortemente estabelecidas e, conseqüentemente, exercerem mais influência na percepção e produção de sons não nativos” (Muñoz 2011:17).

Não obstante, apesar dos resultados aferidos, continua a ser necessário desenvolver mais investigação na área, uma vez que, à semelhança do que se verifica em relação a outros tópicos, é provável que não haja apenas uma explicação para este fenómeno.

Para além da questão da idade, as diferenças associadas ao género tem sido outro fator investigado e, por vezes, associado ao estilo cognitivo, ao recurso a estratégias de aprendizagem, à variedade de L2 adquirida e, ainda, às oportunidades para *input* e interação (Saville-Troike 2006:84), destacando-se alguns trabalhos de investigação (e.g. Kimura 1992) de acordo com os quais as mulheres tendem a apresentar melhor desempenho em testes de

fluência verbal e que o seu cérebro se encontra organizado de modo menos assimétrico para o discurso do que o dos homens; ou, ainda, que as mulheres demonstram mais facilidade em memorizar formas complexas, enquanto os homens revelam mais aptidão no processamento de regras composicionais (e.g. Halpern 2000).

No entanto, embora tenham sido identificadas algumas diferenças relativamente à aquisição e ao processamento entre estudantes do sexo feminino e masculino, os resultados são ainda pouco conclusivos (Saville-Troike 2006:84), pelo que a ideia de que as mulheres tendem a aprender, mais facilmente, uma segunda língua do que os homens parece ser, sobretudo, uma construção social, baseada em condicionamentos e influências sociais.

No âmbito dos fatores não linguísticos e com a finalidade de explicar as razões pelas quais alguns estudantes chegam a melhores resultados na aprendizagem de L2 destaca-se, ainda, a aptidão, definida genericamente como “[...] one’s ability to learn another language” (Gass e Selinker 2008:417), relativamente à qual têm sido propostas (e.g. Carroll 1965) algumas componentes, como a sensibilidade gramatical e a capacidade de memória associativa.

Skehan refere, contudo, que a aptidão individual pode variar no âmbito de cada componente e que um estudante com um elevado nível de sensibilidade gramatical pode não ter equivalente capacidade de memória associativa, ou vice-versa, sublinhando que “[...] aptitude is not completely distinct from general cognitive abilities, as represented by intelligence tests, but it is far from the same thing” (1998a:209).

No presente contexto, tem também sido colocada a possibilidade de a aptidão poder ser algo inato ou de, pelo contrário, ser uma capacidade que se pode desenvolver, como sugerem alguns autores (e.g. Nation e McLaughlin 1986; Nayak et al. 1990), segundo os quais a experiência de aprendizagem de línguas tem um efeito positivo, que se traduz em uma melhor aprendizagem e um recurso mais eficaz a estratégias de aprendizagem. Mais recentemente, Gass e Selinker referem, ainda, alguns estudos que relacionam a memória e a aptidão, reiterando a afirmação segundo a qual “[...] working memory for language may be one (if not *the*) central component of language aptitude [...]” (2008:425).

Os trabalhos referidos permitem, em suma, concluir que a aptidão é um importante indicador do êxito na aprendizagem de L2, tanto em contextos formais como informais, mas

que, por si só, não é um fator determinístico, uma vez que interage com um conjunto mais vasto de condições que podem influenciar a proficiência em L2 (Saville-Troike 2006:85), como, por exemplo, a motivação, que tem sido outro fator, frequentemente, associado ao facto de alguns estudantes atingirem um nível de proficiência mais elevado em L2, por determinar o empenho e manutenção da aprendizagem, sendo mesmo considerada “[...] a predictor of language-learning success” (Gass e Selinker 2008:426), embora, no processo de aprendizagem, que normalmente envolve vários anos, possa haver um efeito recíproco entre os dois fatores:

Improving proficiency in a second language is a long-term project. Nevertheless, success in this long-term project depends on success in a series of short activities. [...] To obtain good school grades, students must perform many tasks successfully over a term or academic year. But, clearly, motivation is not static; it changes depending on the context and it changes over time” (ibidem:428).

Nos últimos anos, tem havido, de facto, um interesse crescente relativamente a este fator, havendo várias revisões e abordagens (e.g. MacIntyre 2002; Ushioda 2003), no âmbito das quais a motivação é abordada como um conceito dinâmico, com influência no processo de aprendizagem e sustentada por finalidades variadas que podem dar origem a tipos diferentes, como a “motivação integrativa”, que se baseia no interesse em aprender um novo idioma para facilitar o relacionamento ou a integração em uma comunidade onde esta é usada, e para a qual são determinantes os fatores emocionais e afetivos (Gass e Selinker 2008:426); a “motivação instrumental”, que envolve a percepção do valor prático associado à aprendizagem de L2, designadamente, o aumento de oportunidades de negócio, educação, prestígio ou o acesso a informação científica e técnica (ibidem:427); e, ainda, outros tipos de motivação que incluem razões altruístas, necessidade de comunicação geral, desejo de viajar e curiosidade intelectual, ainda que, em termos de relevância para a aprendizagem de L2, nenhum dos tipos de motivação referidos pareça ter vantagem sobre o outro, uma vez que tal depende de um conjunto mais complexo de fatores pessoais e sociais (Saville-Troike 2006:86-87).

Quanto ao estilo de aprendizagem² – conceito usado, genericamente, para referir “[...] the preferences that an individual has of obtaining, processing, and retaining information” (Gass e Selinker 2008:432) – envolve a interação (ainda pouco conhecida) entre contextos sociais específicos de uso/aprendizagem de L2, aspetos da personalidade e estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes, embora, tal como se verifica em relação aos demais fatores não linguísticos (como a idade, o género, a aptidão e a motivação), a sua relação com os resultados da aprendizagem seja, também, incerta.

Os estilos de aprendizagem tendem, ainda, a ser apresentados como pares de características, em posições opostas de um *continuum*, destacando-se, entre as categorias mais referidas na investigação, a distinção entre dependência/independência do campo:

Field independence has its origins in visual perception. It distinguishes individuals dichotomously as to whether or not they are dependent on a prevailing visual field. If an individual is dependent on the prevailing visual, she or he cannot see something right in front of them. On the other hand, those who are field-independent are better able to notice details outside of the prevailing visual object and are not dependent on that object” (Gass e Selinker 2008:434).

Segundo Saville-Troike (2006:87-88), os indivíduos categorizados como “dependentes do campo” são, também, caracterizados como mais globais e holísticos no processamento da informação, enquanto os estudantes categorizados como “independentes do campo” são considerados mais analíticos e atentos aos detalhes, sendo que os primeiros podem adquirir melhores resultados, na aprendizagem de L2, por meio de experiências comunicativas contextualizadas, que se adequam mais ao seu estilo de aprendizagem, ao passo que os estudantes categorizados como “independentes de campo” beneficiam mais com abordagens analíticas descontextualizadas, embora estes dados sejam ainda inconclusivos, uma vez que têm sido corroborados por alguns estudos e contrariados por outros (Skehan 1989:114-15).

Os fatores relacionados com a personalidade são também, geralmente, associados aos estilos de aprendizagem, embora os resultados da investigação continuem a ser

² Os termos “estilo de aprendizagem” e “personalidade” são, por vezes usados indistintamente, ainda que o primeiro seja mais variável e o segundo corresponda a características do indivíduo mais estáveis (Gass e Selinker 2008:432). Alguns autores optam, ainda, por usar o termo “estilo cognitivo”, com o mesmo sentido (Saville-Troike 2006:87).

limitados e contraditórios, como se verifica, por exemplo, na relação entre extroversão/introversão e os resultados da aprendizagem, que apontam para vantagens associadas a ambos, em função do tipo de tarefa proposto:

There is no evidence for any personality trait that predicts overall success in second language learning. Certain personality traits appear helpful in completing certain tasks that may play a role in second language learning. Thus, the value of the trait to the learner depends on how important the facilitated tasks may be (Gass e Selinker 2008:437).

Entre os aspetos não linguísticos, destaca-se, ainda, a questão da ansiedade na aprendizagem de L2 que tem, também, recebido atenção na área da ASL (e.g. Horwitz 2001; MacIntyre 2002), tal como a ausência de ansiedade, enquanto componente importante da confiança pessoal:

Anxiety correlates negatively with measures of L2 proficiency including rates awarded in foreign language class, meaning that anxiety tends to go with lower levels of success in L2 learning. In addition to self-confidence, lower anxiety may be manifested by more risk-taking or more adventuresome behaviors (Saville-Troike 2006:90).

Não obstante, a relação entre causa e efeito nem sempre é muito clara, ou seja, tanto se pode considerar que a existência de níveis baixos de ansiedade facilitam a aprendizagem de L2 como se pode entender que (e inversamente) os estudantes com melhores resultados podem sentir-se mais confiantes em contextos de uso e aprendizagem de L2 e, por isso, sentirem-se menos ansiosos.

A ansiedade é, assim, uma característica que parece integrar-se no âmbito de um conjunto mais amplo de fatores que podem afetar a aprendizagem (Gass e Selinker 2008:400), não sendo claro se é uma questão de personalidade, uma reação emocional a uma situação, ou uma combinação de vários fatores, havendo autores (e.g. Dörnyei 2005) que sustentam, pelo contrário, o facto de a ansiedade nem sempre ter um papel negativo na aprendizagem. Neste âmbito tem, também, sido proposto (e.g. Liu 2001) que o contexto de aprendizagem e o tipo de tarefas influenciam o nível de ansiedade, para além de poderem haver determinadas características da personalidade (ainda que individuais) que são influenciadas por diferenças culturais.

Os resultados na aprendizagem de L2 podem, ainda, ser condicionados pelo recurso a diferentes estratégias de aprendizagem que, segundo Oxford, são geralmente conscientes,³ flexíveis e nem sempre observáveis, definindo-as como “[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferrable to new situations” (Oxford 1990:8).

Neste âmbito, Saville-Troike (2006:91) refere também que a seleção de estratégias de aprendizagem resulta, frequentemente, de uma escolha consciente por parte dos estudantes, sendo muito influenciada pela motivação, estilo de aprendizagem, personalidade, contextos específicos de uso e oportunidades de aprendizagem, entre outros fatores como a idade, o género e a aptidão, embora muitas estratégias de aprendizagem tenham uma base cultural.

A investigação (e.g. McDonough 1999; Harris 2003) tem procurado identificar, ainda, as estratégias usadas por estudantes de L2 com bons resultados de aprendizagem, com a finalidade de as ensinar a outros, apesar de, à semelhança do que se verifica em investigação correlativa, continuar a ser difícil estabelecer causalidade e determinar se um estudante com melhores resultados aborda as tarefas de modo mais ativo porque é mais proficiente, ou se é mais proficiente porque aborda as tarefas de modo mais ativo e confiante (Gass e Selinker 2008:442). Consequentemente, desconhece-se, ainda, se é possível mudar o comportamento estratégico com base na instrução, pelo facto de não se saber se as estratégias são a causa ou o efeito do êxito da aprendizagem, havendo outras variáveis que devem ser tidas em conta, pelo que, apesar de haver relatos de experiências positivas em alguns contextos (e.g. McDonough 1999), continua a ser necessário desenvolver mais investigação na área.

Em suma, de acordo com as evidências disponíveis, é possível constatar que, em particular, a idade, a aptidão e a motivação exercem influência sobre os resultados da aprendizagem, enquanto outros fatores, como estilos de aprendizagem e o recurso a estratégias de aprendizagem, embora condicionem os resultados da aprendizagem, estabelecem uma relação de causa-efeito menos clara com os mesmos.

³ Segundo a autora, após um certo tempo de prática e de uso, tal como qualquer outro comportamento, podem tornar-se automáticas (Oxford 1990:12).

Em termos de implicações pedagógicas, apesar de ser evidente que as diferenças individuais têm impacto na aquisição de L2, continua a ser pouco claro de que modo a instrução pode influenciar estes fatores e algumas das soluções, até agora encontradas, são pouco práticas ou difíceis de implementar. De facto, embora existam algumas evidências de que, por exemplo, a instrução pode ser eficaz em promover o recurso a determinadas estratégias de aprendizagem, os professores podem sentir-se pouco motivados em usar o tempo disponível, em sala de aula, com este fim; ou ainda que haja mais conhecimento sobre o modo como diferentes tipos de aptidão interagem com determinadas formas de instrução (e.g. Li 2013), a sua aplicabilidade em sala de aula (i.e. organizando os estudantes em função da sua aptidão) parece ser impraticável e, até, pouco popular (Loewen 2014:176).

Não obstante, no que diz respeito a fatores como a motivação e a ansiedade, os professores parecem ter um papel importante a desempenhar, havendo várias estratégias motivacionais (v. Dörnyei e Csizér 1998) a que devem recorrer com a finalidade de criar um ambiente mais favorável à aprendizagem, apesar de ser difícil eliminar, completamente, aspetos como a ansiedade.

Assim, depois de termos referido algumas das condições que facilitam ou que são necessárias para a aquisição de L2, bem como alguns fatores não linguísticos que podem afetar o respetivo processo, iremos centrar-nos, em particular, em abordagens que atribuem um papel importante à instrução no processo de aquisição de L2 e que têm apresentado várias propostas destinadas a promover as referidas condições em sala de aula, começando por destacar a Abordagem Interacionista.

III. 2. A Abordagem Interacionista

A revisão da literatura que fizemos permitiu-nos constatar que a área da ASL é um campo de investigação interdisciplinar, que procura, fundamentalmente, compreender o processo de aquisição de um novo idioma, e que do seu carácter interdisciplinar decorre que as respostas a algumas questões nem sempre reúnem unanimidade, não só pela complexidade inerente ao processo de aquisição de L2, mas também pelo facto de os

investigadores partirem de enquadramentos teóricos e métodos de pesquisa distintos (Gass e Selinker 2008:52), não havendo ainda uma perspectiva holística que permita abordar a questão da aquisição de L2 de modo integrado, abrangendo tanto o domínio social e psicológico como o linguístico (Saville-Troike 2006:3).

Não obstante, a investigação sobre o processo de aquisição de L2 tem conhecido um grande desenvolvimento, caracterizando-se, até meados da década de oitenta, pela importância atribuída ao *input* e pelo entendimento de que a disponibilização de “*input* compreensível” (Krashen 1985) é uma componente essencial no processo de aquisição de L2, para a consideração de que, embora os estudantes precisem de ter acesso a informação sobre a língua-alvo para que a possam adquirir, é necessário haver também uma participação ativa que ocorre no âmbito da interação com outros falantes, nativos ou não nativos (e.g. Gass e Varonis 1985b; Hatch 1983; Long 1981, 1983b), tendo chegado a alguns resultados consensuais, como o facto de a disponibilização de *input*, a interação e a criação de oportunidades para *output* serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 (e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012).

No presente contexto, embora não se considere que as hipóteses colocadas pela investigação sobre interação constituem uma teoria causal completa sobre a aquisição de L2 (Mackey e Polio 2009:5), destacamos a atual Abordagem Interacionista que se tem revelado bastante útil para a área da ASL, uma vez que procura abordar o processo de aprendizagem de L2 de uma perspectiva mais abrangente e holística (tendo em conta o *input* que é disponibilizado ao estudante, as dinâmicas interacionais em que participa e o *output* que produz), para além de ser um enquadramento compatível com outras teorias, como refere Gass, ao sublinhar que “there is nothing incompatible with arguments that language is constraint by universals (innate or otherwise) and that language is shaped by interactions” (1997:161), pois, enquanto os princípios universais podem limitar as escolhas dos estudantes, relativamente a aspetos linguisticamente impossíveis, a interação ajuda os estudantes a fazerem essas escolhas (Mackey e Polio 2009:3).

Para ilustrar os princípios preconizados pela Abordagem Interacionista, apresentamos um esquema (em anexo E), adaptado a partir da proposta de Mackey e Polio (ibidem:5), que permite mostrar o modo como os fatores sociais podem afetar o acesso a *input*, a frequência

de *feedback*, a produção (*output*) ou a atenção que o estudante dá a aspetos específicos do *input*; e, ao mesmo tempo, como determinados aspetos cognitivos individuais (tais como o nível de desenvolvimento e a memória de trabalho) podem afetar a atenção ao *input* e a produção do estudante, sendo que a conjugação de todos estes processos pode dar origem a algum tipo de aprendizagem, que se traduz em pequenas alterações na produção, compreensão e atenção, embora as mudanças a longo prazo constituam a melhor evidência de aprendizagem.

De facto, contrariamente ao que se verifica em uma fase inicial, em que os trabalhos sobre o processo de aquisição de L2 dão pouca importância ao contexto, a investigação atual tem vindo, gradualmente, a reconhecer que uma eventual teoria sobre interação e aquisição requer a consideração tanto de aspetos internos como de aspetos externos ao estudante (Mackey 2012:32), uma vez que estes podem condicionar o *input* e o *feedback* que o estudante recebe, o *output* que produz e o nível de atenção que dá ao *feedback* (e.g. Mackey et al. 2012; Philp e Mackey 2010; Tarone 2009).

O impacto de fatores sociais e culturais no desenvolvimento de L2 tem sido, assim, uma área bastante investigada na área, tendo já sido aferido que a disponibilização de *feedback* é afetada por considerações sociais (e.g. Philp e Mackey 2010) e que a cultura influencia o grau de receptividade dos estudantes para realizarem tarefas baseadas na interação; ou, ainda, que determinadas características dos interlocutores (como diferenças de idade, género, experiência e formação) podem condicionar a disponibilidade para dar *feedback* (Mackey 2012:33-34).

Como referimos, a Hipótese da interação (e.g. Long 1996; Pica 1994) começa por propor que a interação facilita o desenvolvimento de L2, pelo facto de promover a ligação entre “*input*, internal learner capacities, particularly selective attention, and *output* in productive ways” (Long 1996:451-452), sugerindo que as capacidades internas do estudante (em particular a atenção seletiva) desempenham um papel fundamental na aprendizagem de L2 baseada na interação, e, para testar esta hipótese, os investigadores têm recorrido a métodos variados que permitem criar oportunidades para negociação de sentido, *output*, receção de *feedback* corretivo e *input* compreensível, sendo que os resultados apurados, até

agora, por mais de cem estudos empíricos e análises¹ permitem, atualmente, sustentar que a interação facilita a aprendizagem de L2 (e.g. R. Ellis et al. 1994; R. Ellis 1999b; Long et al. 1998; Mackey e Philp 1998; Mackey e Oliver 2002; McDonough 2005).

Assim, quando se estabelece uma comparação entre os trabalhos atuais sobre interação e os desenvolvidos nos anos noventa, assinala-se uma vantagem qualitativa que decorre do facto de já ter sido estabelecida uma relação entre determinados processos interacionais e os resultados da aprendizagem, pelo que a resposta à questão de saber se a interação tem impacto na aprendizagem foi já, positivamente, respondida.

A Abordagem Interacionista (e.g. Long 1996; Pica 1994) baseia-se, portanto, em um considerável número de evidências (e.g. Mackey e Goo 2007; Keck et al. 2006) que permitem demonstrar uma forte conexão entre interação e aprendizagem de L2 (Gass e Mackey 2006:176), tendo emergido como um paradigma dominante na área da ASL (Oliver 2009:135) e alicerçando-se, atualmente, em algumas orientações fundamentais, que Mackey (2012:4-5) resume da seguinte forma:

i) a interação, baseada em trocas com relevância comunicativa, oferece oportunidades de aprendizagem ao estudante de L2;

ii) os processos de *input* e *output*, envolvidos na interação, favorecem o processamento das relações entre forma e significado dos dados linguísticos;

iii) a interação envolve, frequentemente, *feedback* e *output* modificado que decorrem da tentativa de resolução de mal-entendidos ou dificuldades de compreensão que são, por vezes, causados pelo uso de L2;

iv) a interação dá aos estudantes a oportunidade para registarem as diferenças entre as suas formulações e a língua usada pelo seu interlocutor (falante nativo ou não nativo), estimulando-os a modificar o seu *output* para serem compreendidos;

v) a existência de várias formas de adaptar a interação às especificidades dos estudantes (designadamente, às suas limitações e necessidades comunicativas) permite tornar os dados linguísticos, progressivamente, mais adequados à fase única de desenvolvimento de L2 em que o estudante se encontra.

¹ Mackey (2012:3) apresenta alguns exemplos recentes.

A utilidade da interação traduz-se, assim, na criação de condições que facilitam o processo de aquisição, como o facto de permitir o acesso a *input* modificado (isto é, *input* que é adaptado, de forma única, às necessidades individuais dos estudantes, durante a negociação de sentido); para além de estimular o estudante a apresentar *output* compreensível (ou seja, a modificar a sua produção com a finalidade de se fazer compreender); contribuindo, ainda, para que os estudantes recebam *feedback* corretivo, na sequência do qual têm a oportunidade de comparar as diferenças entre o *feedback* recebido e a sua produção, o que conduz a um aumento da consciência sobre determinadas formas da língua-alvo e promove o desenvolvimento da interlíngua.

A investigação sobre o papel da interação no processo de desenvolvimento de L2 chegou, assim, a um momento importante, baseando-se, atualmente, em um conjunto sólido de evidências, aferidas junto de diferentes públicos (crianças, adolescentes e adultos, com diferentes L1, que aprendem uma grande variedade de idiomas) e contextos (sala de aula e laboratório), revelando um carácter interdisciplinar e centrando-se em questões qualitativamente diferentes das inicialmente colocadas.

Os trabalhos sobre interação passaram, assim, a focar-se em outros tópicos, como os efeitos de fatores externos (culturais, sociais e linguísticos) nos mecanismos internos do estudante; ou nos aspetos da interação linguística que influenciam o desenvolvimento de L2; e, ainda, na complexa relação entre *feedback* interacional,² o processo cognitivo interno do estudante e os resultados da aprendizagem. No mesmo sentido, a investigação tem recorrido à análise e isolamento de fatores que podem influenciar o desenvolvimento de L2, designadamente, o grau de exigência das tarefas, o contexto em que decorre a interação (laboratório ou sala de aula), a área específica que é alvo de *feedback* (e.g. morfologia, léxico e fonologia) e diferenças individuais (Mackey 2012:3-9).

Os investigadores têm, assim, colocado outro tipo de questões que envolvem uma análise multidimensional e detalhada da interação, com a finalidade de determinar de que

² Enquanto, na literatura, os conceitos de “*feedback* corretivo” e “*feedback* negativo” tendem, por vezes, a ser usados indistintamente para definir uma reação do interlocutor que assinala (explícita ou implicitamente) uma construção desviante, informando o estudante de que este necessita de corrigir a sua gramática (Gass e Selinker 2008:330), o conceito de “*feedback* interacional” reflete a observação de que a dinâmica do *feedback* pode ser usada pelos professores para estimular a interação e manter a coerência, sem que tenha de ter, necessariamente, uma função corretiva (Lyster e Mori 2006:272).

modo o processo cognitivo do estudante medeia a relação entre interação e aprendizagem, ou que aspetos da língua são influenciados pela interação e em que condições.

A análise das características internas referidas tem motivado, igualmente, o recurso a novos meios de recolha de dados, como análises introspectivas que permitem compreender melhor o processo mental do estudante durante a interação, ou os efeitos da interação no desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento (e.g. implícito versus explícito),³ com base em comparações entre os relatos dos estudantes sobre os aspetos do *input* que indicam “registar”⁴ e subsequentes demonstrações de aprendizagem.

As fronteiras metodológicas e teóricas da investigação sobre interação continuam, portanto, a expandir-se, bem como as possibilidades de integração com outras abordagens, havendo, ainda, a assinalar outros desafios que decorrem do surgimento de novos contextos de aprendizagem e do recurso cada vez mais generalizado à aprendizagem assistida (ou mediada) por computador,⁵ que tem levado a investigação a procurar determinar se os efeitos positivos aferidos na interação presencial são extensíveis a este contexto de aprendizagem, uma vez que, no primeiro caso, a produção do estudante e o *feedback* que recebe são imediatamente justapostos e, frequentemente, acompanhados ou apoiados por gestos e outras formas de expressão não verbal, contrariamente ao que se verifica, por vezes, em processos de aprendizagem mediados por computador, sobretudo quando a comunicação se estabelece, exclusivamente, na forma escrita:

One consideration of researchers is that computer-mediated contexts may possess characteristics that are not present in face-to-face interaction. For example, “split negotiation routines” (where there is a delay between the initial non-target-like utterance and the interlocutor’s feedback, caused by the order in which the system posts user’s comments) are one possible characteristic of computer-mediated communication (Mackey 2012:33).

³ O “conhecimento implícito” pode ser definido como o conhecimento da língua que um falante manifesta no desempenho, mas de que não tem consciência; enquanto o “conhecimento explícito” se refere ao conhecimento sobre a língua de que os falantes têm consciência e que são capazes de verbalizar (R. Ellis 2003:105).

⁴ Como referimos, existem inúmeros trabalhos sobre o papel da atenção e da consciência na aprendizagem de L2, entre os quais se destaca Schmidt (1990, 1993a) que propõe a designada Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*), de acordo com a qual a atenção à língua-alvo é necessária para a aquisição.

⁵ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

Neste âmbito, destacamos um estudo desenvolvido por Lai e Zhao (2006), que identificou maior ocorrência de *feedback* corretivo em interações presenciais, tendo também aferido que, neste contexto, os estudantes se apercebiam mais da ocorrência de *feedback* do que em *chats online*, embora na interação com recurso a *chat* ocorressem níveis mais elevados de autocorreção do que em interações presenciais, levando os autores a colocar a possibilidade de existirem características únicas associadas à interação mediada por computador que podem contribuir para o desenvolvimento de L2. No mesmo sentido, outros estudos (e.g. Smith 2004) sugerem que o recurso ao *chat* pode melhorar a atenção do estudante para as formas linguísticas, dada a natureza escrita da interação que, potencialmente, conduz ao aumento da autocorreção e à existência de mais tempo para processamento e planeamento (e.g. Smith 2010).

As características particulares da interação em contextos de aprendizagem mediados por computador (ocorrência não imediata de *feedback*; apresentação de *input* tipicamente na forma escrita; mais tempo para processamento) tornam, assim, necessário continuar a aprofundar o conhecimento na área, pois, de facto, é um campo em expansão e com inúmeras potencialidades para a aprendizagem de línguas.

Uma outra questão associada à aprendizagem de línguas assistida por computador, que também requer mais investigação, é o papel que os gestos desempenham na aquisição de L2, um tópico que começa a ser mais estudado e que se revela importante para a investigação sobre interação, tendo já sido sugerido (e.g. Gullberg 1998) que a interação pode ser, inconscientemente, adaptada às necessidades do falante, com base na sua linguagem gestual.

De facto, vários estudos têm vindo a sustentar que os gestos desempenham funções importantes na interação, como o facto de complementarem o discurso quando os estudantes se veem confrontados com lacunas no seu conhecimento lexical de L2 (e.g. Bialystok 1990) ou de apenas acompanharem naturalmente o discurso, tendo funções interativas naturais não limitadas à sua substituição (v. Gullberg 1998), para além de promoverem a compreensão oral e de servirem para clarificar os referentes (v. Sueyoshi e Hardison 2005), tendo, também, sido proposto que a forma como cada pessoa gesticula pode ser profundamente influenciada pela sua língua materna e que a alteração dos padrões

gestuais se revela uma área difícil no processo de aprendizagem de L2 (e.g. Yoshioka e Kellerman 2006).

Em suma, a investigação sobre a interação assistida por computador encontra-se, ainda, em uma fase inicial, não sendo possível generalizar os resultados positivos aferidos na interação presencial para este contexto (Ortega 2009:226), uma vez que os seus benefícios para a aprendizagem de L2 continuam a ser aprofundados no âmbito da Abordagem Interacionista, designadamente, ao nível do *input* que os estudantes recebem, do *output* que apresentam e das oportunidades que dispõem para receber *feedback*.

O trabalho desenvolvido sobre interação tem vindo, assim, a progredir por diferentes caminhos (cognitivo, social, pedagógico) com a finalidade de explicar a complexidade subjacente à aquisição de L2 e ampliar a compreensão sobre o modo como a interação afeta o referido processo, recorrendo, cada vez mais, a outras disciplinas e subdisciplinas na procura de métodos e resultados (Philp 2009:265), sendo que um dos maiores desafios que se coloca à investigação consiste na necessidade de compreender melhor a relação entre os aspetos cognitivos e aspetos sociais/afetivos que se encontram envolvidos no uso da língua com os outros falantes.

III. 2.1. Negociação de sentido e tipos de *feedback*

Na presente secção, iremos aprofundar alguns elementos centrais do processo de aquisição de L2 que têm sido reconceptualizados à luz do desenvolvimento da investigação sobre interação, em particular, o modo como se perspetiva e valoriza a negociação de sentido, o acesso a *feedback* e a apresentação de *output* modificado, bem como a importância que a atenção desempenha no processo de desenvolvimento de L2.

Como referimos, com base na revisão da literatura que fizemos, o *input* é um elemento fundamental no processo de aprendizagem de L2, ou até mesmo um pré-requisito para a sua ocorrência, sendo amplamente reconhecido que, para se adquirir uma segunda língua, os estudantes necessitam de ter acesso a quantidades significativas de *input* da língua-alvo.

Não obstante, no âmbito da Abordagem Interacionista, apesar de se reconhecer que o *input* desempenha um papel fundamental, a sua disponibilização, por si só, não é considerada suficiente para a aquisição de L2, entendendo-se que é, também, necessário haver uma participação ativa por parte dos estudantes enquanto acedem a *input*, que ocorre quando interagem com outros falantes.

Segundo Mackey (2012:10), uma consideração importante relativamente ao *input* no âmbito da Abordagem Interacionista é, assim, a de que, se o estudante não conseguir compreender a língua que lhe é dirigida, esta não será útil ao processo de construção da sua gramática de L2, e que as modificações feitas pelos interlocutores na interação são importantes, por permitirem tornar a língua mais compreensível e útil para a aprendizagem.

De facto, o discurso entre falantes nativos e não nativos (ou entre falantes não nativos)¹ envolve, frequentemente, ajustamentos em todas as áreas e conduz a determinadas escolhas (fonológicas, sintáticas e lexicais) destinadas a facilitar a comunicação que podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante assim como para a capacidade de resolução de problemas e, ainda, para o recurso a estratégias comunicativas.

¹ A questão da interação entre falantes não nativos, como a que ocorre entre estudantes em sala de aula, continua a ser investigada. Em todo o caso, foram já identificados vários aspetos positivos subjacentes a este tipo de interação, que serão descritos mais à frente, na presente secção.

Por outro lado, mais recentemente, a investigação sobre o modo como os estudantes fazem uso do *input* que lhes é disponibilizado tem analisado os fatores sociais que influenciam o seu comportamento (permitindo ou impedindo-os de beneficiarem do acesso a *input* mais compreensível), tendo verificado que os estudantes de L2 adaptam a interação em função das expectativas, experiências e crenças sobre os seus interlocutores (e.g. Philp e Mackey 2010) assim como das situações comunicativas em que se encontram envolvidos (e.g. Sheen 2004; Lyster e Mori 2006).

A integração de fatores sociais na investigação sobre aprendizagem baseada na interação tem sido, assim, uma preocupação de alguns trabalhos recentes, destacando-se Philp e Mackey (2010) que, ao investigarem as perspetivas sobre interação e *feedback* em sala de aula, aferiram que o grau de proximidade e de confiança em relação aos colegas influencia a disponibilidade para apresentar *output*, dar *feedback* e aceitar correções. Na mesma direção, outros estudos (e.g. Sheen 2004; Lyster e Mori 2006) revelam que as reações dos estudantes ao *feedback* que recebem variam em função dos contextos comunicativos promovidos em sala de aula, e que estes podem, por vezes, simular a compreensão, na sequência de episódios de negociação de sentido, em lugar de continuarem a demonstrar incompreensão aos seus interlocutores.

No conjunto, os estudos referidos demonstram, portanto, que as considerações sociais não podem ser desligadas de aspetos cognitivos e que, para se compreender o modo como a interação influencia a aprendizagem de L2, é importante considerar não só os aspetos que ocorrem no interior do estudante, mas também as características do ambiente exterior e as relações entre os dois, sendo, por isso, necessário continuar a investigar o modo como os processos interacionais funcionam em diferentes contextos e com interlocutores variados (Mackey 2012:11).

Como verificámos, no âmbito da Abordagem Interacionista destaca-se o conceito de “negociação de sentido”, que abrange um amplo leque de movimentos discursivos, incluindo, pedidos de confirmação, clarificação e compreensão, *output* modificado, *feedback* interacional ou, ainda, as reformulações² (*recasts*) e os designados “episódios relacionados

² As “reformulações”, como iremos ilustrar mais à frente, consistem em um tipo de *feedback*, em que o interlocutor reage ao erro produzido pelo falante, apresentando a forma correta (i.e. reformulada).

com a língua”³ (Mackey 2012:113), que ocorrem durante a interação com a finalidade de promover a compreensão mútua (Gass e Selinker 2008:318) e que permitem, aos estudantes, receber clarificação sobre os aspetos do *input* que não são compreensíveis, aceder a informação sobre o que não é correto ou aceitável na língua-alvo (i.e. evidência negativa), mas também a modelos na língua-alvo (i.e. evidência positiva) e, ainda, registar lapsos na sua interlíngua.

Uma função essencial da negociação de sentido consiste, assim, em ajudar os estudantes a decifrar *input* incompreensível, desempenhando um papel importante na aprendizagem de L2, uma vez que estimula os estudantes a reconhecerem deficiências ou problemas na sua interlíngua, como no exemplo abaixo, em que o estudante (B) recebe uma resposta que não é compreensível e solicita um pedido de clarificação ao estudante (A):

LEARNER A: Where do I put the girl balancing?

LEARNER B: What? *Balancing*? What's that? **[Pedido de clarificação]**

LEARNER A: You know... standing on one leg and you not fall down but still standing up so balancing.

LEARNER B: Oh! Like here standing on one leg on a horse, like this here on the horse.

LEARNER A: Yeah- that's where I going now put it.

(Mackey et al. 2007:286)

No exemplo anterior, o estudante (B) não percebe o significado do item lexical “balancing” e, em resposta ao seu pedido de clarificação, recebe uma definição da palavra que lhe permite compreender a intenção da mensagem produzida pelo colega (A).

Considera-se, assim, que, quando confrontado com *input* que não conhece, o estudante pode recorrer à ajuda de um interlocutor, usufruindo de tempo adicional para processamento, enquanto acede a modelos da língua-alvo e/ou explicações metalinguísticas que podem contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

³ Os designados “episódios relacionados com a língua” decorrem da atenção linguística accidental a determinadas formas da língua-alvo, durante momentos de interação centrados no sentido, traduzindo-se, em muitos casos, em situações em que os estudantes fazem perguntas a outros colegas ou ao professor sobre um item linguístico.

Uma segunda função desempenhada pela interação é o acesso a *feedback*, ou seja, a reações do interlocutor sobre a produção do estudante, que permitem disponibilizar evidência negativa,⁴ e conduzir a mudanças na interlíngua do estudante ou a uma reestruturação permanente do conhecimento linguístico, se houver reforço, tal como sucede com qualquer tipo de aprendizagem (Gass e Selinker 2008:331).

Em outro exemplo, envolvendo um falante nativo (FN) e um falante não nativo (FNN), a negociação de sentido traduz-se em um pedido de clarificação (*feedback* implícito), que é feito pelo FN em resposta a uma produção incompreensível apresentada pelo FNN, que o motiva a modificar a sua produção original com a finalidade de promover a compreensão. Com base na resposta final do FN depreende-se que a construção reformulada apresentada pelo FNN permitiu conduzir a um melhor entendimento do que a produção inicialmente apresentada:

NNS [Non Native Speaker]: Here and then the left.

NS [Native speaker]: Sorry? **[Pedido de clarificação]**

NNS: Ah here and one ah where one ah one of them on the left. **[output modificado]**

NS: Yeah one's behind the table and then the other's on the left of the table.

(Mackey e Philp 1998:339)

A negociação do sentido e a disponibilização de *feedback* são, portanto, dois constructos que se intercetam, em lugar de se sobreporem, sendo que alguns tipos de *feedback* corretivo podem adotar a forma de estratégias de negociação, do mesmo modo que algumas estratégias de negociação permitem disponibilizar *feedback* corretivo. Não obstante, muitos aspetos da negociação não se inserem nos parâmetros do *feedback* corretivo, assim como muitas características do *feedback* corretivo não incluem estratégias de negociação (Oliver 2009:141).

Um outro aspeto importante associado a este tipo de mecanismos, como referimos, diz respeito ao facto de, no processo de aquisição de L1, as crianças poderem ter acesso a evidência negativa, mas não dependem dela para adquirir um nível de competência nativa,

⁴ Evidência negativa designa a informação, que o estudante recebe, sobre a incorreção de uma determinada forma ou construção na língua-alvo (Gass e Selinker 2008:520).

enquanto, no processo de aquisição de L2, a sua disponibilização pode ser uma condição necessária para a aprendizagem (e.g. Birdsong 1989; Bley-Vroman 1989; Gass 1988; Schachter 1988), embora possa ter efeitos limitados a longo prazo (e.g. White 1991), se não for reforçada (Gass e Selinker 2008:331). Tal significa, igualmente, que a disponibilização de evidência positiva é importante, mas não é suficiente para a aquisição de uma segunda língua, uma vez que apenas permite apresentar informação em L2 que difere de L1, enquanto a disponibilização de evidência negativa é necessária para mostrar o que não é possível em L2, quando o é em L1 (ibidem:332).

Leeman (2007:212) sublinha, igualmente, que o *feedback* é um mecanismo que permite disponibilizar informação linguística (i.e. evidência) aos estudantes, quer para confirmar que o processo de comunicação decorreu normalmente (*feedback* positivo), quer para informar que ocorreram problemas na comunicação (*feedback* negativo). A partir do *feedback* recebido, os estudantes têm, assim, a possibilidade de extrair evidência sobre as suas produções, ficando a saber se estas são aceitáveis na língua-alvo (i.e. evidência positiva) ou não (i.e. evidência negativa). Leeman (idem ibidem) estabelece, assim, uma distinção importante entre “*feedback*”- que é definido como uma reação a uma produção do estudante, sendo por definição contingente, dependente de algo ou reativo; e “evidência”, que pode ser disponibilizada antes, durante ou depois da interação, como ocorre no ensino explícito de regras em contexto formal de aprendizagem.

Para clarificar a ligação entre os dois conceitos, Leeman (ibidem:117) refere, ainda, que não se deve assumir que o *feedback* negativo apenas permite disponibilizar evidência negativa, uma vez que o estudante pode receber evidência positiva (i.e. a produção é correta do ponto de vista gramatical), através de *feedback* negativo, indicando que a produção é pragmaticamente incorreta. O autor sugere também (idem ibidem) que o termo “correção de erros” (i.e. a atividade pedagógica que disponibiliza informação sobre os erros dos estudantes) é, em geral, um termo desatualizado, pelo facto de apenas descrever uma dimensão do processo (em que o estudante atualiza a sua interlíngua) e argumenta que este conceito deve ser substituído pelo de *feedback* e evidência, até porque não é claro que todos os erros possam ser eliminados (ou seja, corrigidos), pelo facto de poderem ocorrer falhas na integração do *feedback*.

De facto, embora o conceito de *feedback* seja, habitualmente, definido como “responses to learner utterances containing an error” (R. Ellis 2006:28), na verdade, é um fenómeno complexo com várias funções (Chaudron 1988:152), pelo que alguns autores (e.g. Mackey e Oliver 2002) usam, preferencialmente, o conceito “*feedback* interacional” para sublinhar que o *feedback* pode ser usado, simplesmente, com a finalidade de gerir a interação e manter a coerência, sem que tenha, necessariamente, uma função corretiva (Lyster e Mori 2006:272). Não obstante, o *feedback* traduz-se, frequentemente, em uma reação por parte do interlocutor que permite informar o estudante de L2 sobre o êxito (*feedback* positivo) ou insucesso (*feedback* negativo) da sua produção, sendo possível estabelecer uma distinção entre formas explícitas de *feedback*, ou seja, o reconhecimento direto da incorreção (e.g. “Não se diz *balãos*, mas sim *balões*”)⁵ de formas implícitas de *feedback*, como pedidos de clarificação (e.g. “desculpe?”).

Assim, apesar de se considerar que tanto o acesso a *feedback* implícito como a *feedback* explícito permitem dirigir a atenção do estudante para aspetos da produção ou compreensão que não são aceitáveis ou corretos em L2, a disponibilização de *feedback* explícito, com a indicação de um problema com foco na forma, pode interromper a fluidez da conversa, enquanto o *feedback* implícito, com indicação de um problema com foco (predominante) no sentido, permite, normalmente, que a interação continue ininterruptamente (Mackey 2012:116), havendo, contudo, perspetivas diferentes sobre qual dos dois tipos de *feedback* tem um impacto mais positivo na aprendizagem de L2, como veremos de seguida.

Com base em estudos descritivos sobre interação entre o professor e os estudantes, Lyster e Mori (2006:271) classificaram a dinâmica de *feedback* (negativo) em três tipos: (i) correção explícita, (ii) reformulações (*recasts*) e (iii) formas de indução (*prompts*), que se distinguem pelo facto de, quer a correção explícita, quer as reformulações poderem conduzir à apresentação, por parte do interlocutor, de versões reformuladas das produções dos estudantes; ao passo que as formas de indução remetem a reformulação da produção para o próprio estudante, como ilustram os exemplos seguintes.

⁵ Embora o *feedback* explícito seja, por questões de cortesia, pouco frequente em interações que ocorrem fora da sala de aula, a sua disponibilização, em contexto de aprendizagem formal, é não só habitual, como considerada útil pelos estudantes, sobretudo, estudantes adultos (v. Schulz 2001).

(i) Correção explícita (o professor disponibiliza uma forma correta, indicando claramente ao estudante que aquilo que disse não está correto):

[Estudante]: *Le renard gris, le loup, le coyote, le bison et la gr . . . groue.*

[Professor]: *Et la grue. On dit 'grue'.*

(Lyster e Mori 2006:271)

(ii) Reformulações ou *recasts* (o professor reformula, total ou parcialmente, a produção do estudante):

Student: There was fox.

Teacher: There was a fox.

(Sheen 2007:307)

Por sua vez, as formas de indução (*prompts*) têm como finalidade fazer com que o estudante corrija a sua produção e incluem uma grande variedade de sinais, que Lyster e Mori (2006:272) classificam em quatro grupos: (iiia) eliciação;⁶ (iiib) pistas metalinguísticas; (iiic) pedidos de clarificação; e (iiid) repetição, que passamos a ilustrar com alguns exemplos.

(iiia) Eliciação (o professor procurar eliciar a reformulação, fazendo perguntas ou pausas que permitam ao estudante terminar a frase, ou pedindo-lhe que reformule a sua produção):

Student: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella.

Teacher: Once upon a time, there...?

Student: There lived a girl.

(Yang e Lyster 2010:244)

⁶ Na eliciação (tradução de *elicitation*) procura-se que a reformulação seja feita pelo próprio estudante, quer por meio de perguntas (e.g. "como é que se diz isto em português?"); quer com recursos a pausas que permitam ao estudante completar a estrutura do professor (e.g. este objeto é um ...).

Segundo Bana e Costa, a tradução de *elicitation* «obtenção gradual; dedução» (v. Dicionário Inglês-Português da Porto Editora) deve ser traduzida em português, por eliciação. Considera-se, assim, que "eliciação" e "eliciar" são, portanto, formas mais corretas do que "elicitación" e "elicitir", por estarem de acordo com a formação tradicional de latinismos em português. Ciberdúvidas do português

<<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=25917>>, consultado a 15.09.2014.

(iiib) Pistas metalinguísticas (o professor faz comentários sobre a gramaticalidade da produção do estudante):

Student: I went to the train station and pick up my aunt.

Teacher: Use past tense consistently.

Student: I went to the train station and picked up my aunt.

(Yang e Lyster 2010:243)

(iiic) Pedidos de clarificação (o professor usa frases tais como “desculpe?” ou “não compreendi”, depois de um erro produzido pelo estudante, para lhe indicar que a sua produção não está correta e necessita de ser reformulada):

Student: Why does he fly to Korea last year?

Teacher: Pardon?

Student: Why did he fly to Korea last year?

(idem ibidem)

(iiid) Repetição (o professor repete a produção incorreta do estudante, ajustando a entoação para destacar o erro, ou seja, o professor apresenta algumas pistas para que os estudantes se autocorrijam, com base nos seus recursos):

Student: Mrs. Jones travel a lot last year.

Teacher: Mrs. Jones travel a lot last year?

Student: Mrs. Jones traveled a lot last year.

(idem ibidem)

Nos últimos quatro exemplos, que correspondem a formas de indução, o professor, não apresenta o modelo correto ao estudante e, à exceção das pistas metalinguísticas, também não dá informação sobre a natureza do erro, para que o estudante reflita sobre a sua produção original e especule sobre a natureza do mesmo, antes de produzir *output* modificado, na tentativa de apresentar uma forma mais correta.

O facto de as formas de indução estimularem a produção do estudante tem sido uma característica positiva associada a este tipo de *feedback* implícito, por se considerar que

desempenha um papel importante no desenvolvimento da interlíngua do estudante, tal como proposto por Swain (1985, 1995, 2005) na já referida “Hipótese de *output*”, de acordo com a qual o acesso a *input*, por si só, não é suficiente para conduzir a modificações na interlíngua e que, sem oportunidades regulares de produção (escrita e oral), ocorrerá um desequilíbrio nas capacidades linguísticas do estudante. Neste sentido, a prática de produção e de modificação do próprio *output* podem ajudar os estudantes a processar a língua-alvo, semântica e sintaticamente, mediante um processo de testagem de hipóteses, registo de lacunas na interlíngua e apresentação de uma versão modificada da sua produção.

Para além das formas de indução referidas, também as reformulações (com incidência imediata, em algumas partes, ou na totalidade da produção do estudante) tendem a ser caracterizadas, na literatura, como formas implícitas de *feedback* que se traduzem na substituição de determinados itens por formas mais próximas da língua-alvo, no âmbito de interações com foco no sentido e não na forma da língua (Long 2007c:77), sendo, por isso, consideradas “potentially effective, since the aim is to add attention to form to a primarily communicative task rather than to depart from an already communicative goal in order to discuss a linguistic feature” (Doughty e Varela 1998:114).

Entre outros aspetos positivos, tem também sido referido (e.g. Long 1996, 2007b; Long et al. 1998) que as reformulações promovem a compreensão, uma vez que o *feedback* consiste em uma reestruturação da produção original do estudante que o encoraja a dar atenção ao *feedback*, no âmbito de uma interação significativa que tem como finalidade a comunicação e expressão de ideias de modo compreensível.

As reformulações foram primeiro estudadas no âmbito da aquisição de L1 (e.g. Baker e Nelson 1984), tendo, depois, sido proposto que poderiam constituir uma forma muito eficaz de *feedback* em contexto de aprendizagem de L2 (Mackey 2012:125), pelo facto de permitirem disponibilizar evidência positiva (i.e. modelos da língua-alvo), assim como *feedback* negativo, mediante a apresentação de uma forma reformulada que é, imediatamente, justaposta à produção do estudante, facilitando, assim, o reconhecimento da discrepância entre a produção e a forma correta da língua-alvo, disponibilizada pelo interlocutor.

No exemplo seguinte, o falante produz uma forma que não é possível na língua-alvo, ao pronunciar incorretamente a forma “shelf” e omitindo o artigo definido e, em resposta à reformulação do falante nativo, o estudante produz *output* modificado, corrigindo o seu erro de pronúncia (segundo relato dos autores) e adicionando o artigo definido:

LEARNER: And in the kitchen er cupboard no on shelf.
NATIVE SPEAKER: On the shelf. I have it on the shelf.
LEARNER: In the shelf, yes OK.

(Mackey et al. 2003:37).

No exemplo acima transcrito, a reformulação é apresentada em uma interação que envolve um falante nativo (FN) e um falante não nativo (FNN), mas também pode surgir em contextos de interação entre dois estudantes, como ilustrado no próximo exemplo, em que o estudante (B) oferece uma correção errada (“in him knee”) em resposta à primeira produção do estudante (A), seguindo-se uma reformulação correta (“on his knee”) por parte do estudante (A) e a apresentação de *output* modificado, por parte do estudante (B):

*LEARNER A: A man is uh drinking c-coffee or tea uh with uh the saucer
of the uh uh in his uh knee.*
LEARNER B: In him knee.
LEARNER A: uh on his knee.
LEARNER B: yeah.
LEARNER A: on his knee.
LEARNER B: so sorry, on his knee.

(Gass e Varonis 1989:819)

As reformulações são, assim, estruturas discursivas complexas, a que têm sido associados vários aspetos positivos, como o facto de ser um tipo de *feedback* contextualizado, semanticamente adaptado e temporalmente justaposto à produção do estudante e informativamente redundante (Mackey 2012:14-16), com potencial para servirem tanto como uma forma de *feedback* negativo como de evidência positiva e que se podem tornar mais salientes por serem justapostas à produção do estudante, enquanto, por

exemplo, os pedidos de clarificação não implicam, necessariamente, a apresentação, por parte do interlocutor, de uma forma linguística mais próxima da língua-alvo.

Relativamente à eficácia das reformulações, destaca-se o debate sobre o seu grau de saliência,⁷ no âmbito do qual alguns autores (e.g. Loewen e Philp 2006; Leeman 2003; Nassaji 2009) sustentam que as reformulações não são uma forma “monolítica” de *feedback*, uma vez que podem variar bastante (quanto à sua extensão, número de erros corrigidos e ajustamentos prosódicos envolvidos). No mesmo sentido, Mackey (2012:124) sublinha que as reformulações não são formas inerentemente menos salientes do que as formas de indução ou pistas metalinguísticas, mas que apresentam características diferentes que podem ser mais ou menos salientes para os estudantes. Não obstante, apesar de existirem tipos de reformulação mais salientes do que outros, muitos resultados têm, em geral, favorecido formas mais explícitas de reformulação.⁸

Neste âmbito, outros estudos recentes têm disponibilizado evidências de que a saliência das reformulações e a sua consequente eficácia também se encontram dependentes de fatores como o aspeto linguístico focado e o grau de proficiência dos estudantes, tendo aferido que as reformulações com incidência em estruturas morfossintáticas apresentam menos probabilidade de serem notadas pelos estudantes do que as reformulações com foco no léxico ou na fonologia (v. Carpenter et al. 2006; Mackey et al. 2000) e, ainda, que o grau de saliência de evidência positiva é um aspeto fundamental para a eficácia das reformulações (v. Leeman 2003).

Spada e Lightbown (2009:167) referem, igualmente, que, com a generalização da Abordagem Comunicativa, o recurso a reformulações se tornou muito habitual em contextos formais de aprendizagem com foco no conteúdo ou no sentido, pelo facto de permitirem disponibilizar *feedback*, sem interromper a fluidez da comunicação.⁹ De facto, as

⁷ A saliência tem sido descrita como um “estado psicológico”, que depende do nível de perceção do estudante, o que dificulta a apresentação de uma definição do conceito (Mackey 2012:125). Não obstante, no âmbito da perspetiva psicolinguística, alguns trabalhos propõem características particulares que tornam um item visualmente ou auditivamente mais proeminente do que outro (v. Dulay et al. 1982).

⁸ Loewen e Philp (2006) investigaram as características das reformulações e os seus efeitos no desenvolvimento da interlíngua dos estudantes, tendo verificado a ocorrência de níveis elevados de *uptake* e evidências de desenvolvimento, na sequência de reformulações com as seguintes características: reformulações mais curtas apresentadas em tom declarativo, reformulações com ênfase, reformulações que incluem “episódios com foco na forma” e reformulações com uma alteração.

⁹ Os resultados do trabalho desenvolvido por Pica (2002) referem, pelo contrário, a pouca ocorrência de reformulações em contextos de instrução baseados no sentido.

reformulações têm sido identificadas (e.g. Lyster e Ranta 1997; Ohta 2000) como o tipo de *feedback* corretivo mais frequente em sala de aula e em uma grande variedade de contextos de aprendizagem de L2, embora alguns investigadores (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Lyster 2004; Ammar e Spada 2006; R. Ellis et al. 2006) sustentem que não são tão eficazes em sala de aula como em laboratório, especialmente em contextos onde o foco principal incide no sentido, pelo facto de poderem ser interpretados como opcionais (i.e. modos alternativos de expressar o mesmo sentido), ou ainda como uma resposta ao conteúdo, mais do que à forma linguística.

No mesmo sentido, tem sido sustentado (e.g. Nicholas et al. 2001) que o desenvolvimento da interlíngua dos estudantes pode não ser afetado por reformulações, pelo facto de este tipo de *feedback* ser muitas vezes difuso e de não incidir em nenhum erro particular ou tipo de erro, o que dificulta a perceção dos aspetos em foco, contrariamente ao que se verifica em contexto laboratoriais, em que os estudantes revelam maior disponibilidade para dar atenção à forma, dada a natureza do local, a interação um a um e o facto de a reformulação incidir sobre uma ou duas formas. No mesmo sentido, Mackey (2012:15-16) sublinha, também, que as reformulações são menos eficazes, quando não são interpretadas pelos estudantes como uma forma de *feedback*.

De facto, e embora existam vários trabalhos de investigação que apresentam resultados positivos associados a reformulações (e.g. Petersen 2010), outros estudos recentes têm vindo a valorizar o recurso a formas mais explícitas de *feedback* (e.g. Yang e Lyster 2010), havendo mesmo alguns trabalhos (e.g. R. Ellis et al. 2006; Lyster e Izquierdo 2009) de acordo com os quais os estudantes que recebem *feedback* na forma de reformulações são superados por estudantes que recebem outro tipo de *feedback*, tais como formas de indução (*prompts*) ou *feedback* metalinguístico.

Spada e Lightbown (2009:166) referem, ainda, que os resultados dos estudos que comparam, em particular, a eficácia das formas de indução (*prompts*) e das reformulações (*recasts*) são consistentes com a “Hipótese de *output*” proposta por Swain (1985) e a noção de que, quando os estudantes são estimulados a produzir (mediante pedidos, por exemplo), a língua é processada de modo mais profundo do que quando apenas se focam no sentido subjacente a um modelo correto, como sucede, por vezes, nas reformulações.

Neste âmbito, destacam-se, ainda, alguns investigadores (e.g. Lyster 2004; Panova e Lyster 2002) que colocam a hipótese de diferentes tipos de *feedback* poderem ter impactos distintos na aprendizagem e propõem que as reformulações (embora possam ser formas de *feedback* potencialmente ambíguas e não ser percecionadas como *feedback* negativo, ou não conduzir à produção de *output* modificado) podem ser úteis na transmissão de novas formas; enquanto os pedidos de clarificação, por exemplo, permitem disponibilizar evidências negativas, promovendo também o controlo de estruturas em relação às quais os estudantes já têm algum conhecimento prévio.

Ding (2012:92) considera, igualmente, que a questão de saber se as reformulações são, ou não, mais eficazes do que as formas de indução na aprendizagem de novas formas, não é adequada, uma vez que, por definição, as formas de indução não permitem disponibilizar novas formas, embora estimulem a produção. Não obstante, tendo em conta que muitos professores corrigem as produções incorretas dos estudantes recorrendo, intuitivamente, a um ou outro tipo de *feedback*, é importante que a investigação compreenda melhor os efeitos associados a cada tipo de *feedback* na aprendizagem de L2 (ibidem:88), de modo a ajudar os docentes a fazerem uso deste tipo de estratégias de modo mais informado.

De facto, tanto as reformulações como as formas de indução (*prompts*) têm sido consideradas estratégias, pedagogicamente, úteis em abordagens comunicativas adotadas em sala de aula, ainda que tenham funções diferentes: assim, se, por um lado, as reformulações permitem manter o foco no sentido, enquanto o professor mantém o controlo sobre a forma linguística; as formas de indução estimulam a transferência da atenção da tarefa comunicativa, em curso, para a formação correta da forma linguística, oferecendo aos estudantes a oportunidade para corrigirem a sua produção e promovendo o desenvolvimento da correção linguística.

Relativamente aos trabalhos de investigação que têm comparado diferentes tipos de *feedback*, Goo e Mackey (2013:158) consideram que, até à data, nenhum estudo controlou adequadamente as variáveis necessárias; e Mackey (2012:124) argumenta que, embora seja importante desenvolver mais investigação, a comparação entre as reformulações e outras formas de *feedback* pode ser problemática pois, como referido, as reformulações não correspondem a uma categoria unitária de *feedback*, diferindo no grau de saliência, número

de erros abrangidos e no facto de poderem ou não conduzir à modificação de *output* (v. Philp 2003).

Por outro lado, como referem Lyster e Ranta (2013:175), existe também a possibilidade de os diferentes tipos de *feedback* referidos terem efeitos distintos e de, por exemplo, os benefícios associados à produção de *output* modificado, na sequência de formas de indução, não corresponder, necessariamente, aos benefícios que se encontram associados às reformulações, como mostra a investigação (e.g. Lyster et al. 2013; Loewen e Philp 2006), ao aferir efeitos positivos na aprendizagem de L2, que decorrem da autocorreção na sequência de formas de indução, mas não, necessariamente, da repetição que decorre de reformulações, cuja eficácia pode estar associada a determinadas características do *input*, como a duração e a prosódia.

Alguns trabalhos de investigação propõem, ainda, que o *feedback* desempenha um papel diferente em áreas linguísticas distintas (v. Pica 1994) e que pode não ser percecionado pelos estudantes do modo pretendido, sendo possível que o *feedback* morfossintático não seja notado em um contexto conversacional, uma vez que o foco se encontra no sentido e não na forma linguística, contrariamente ao que se verifica em relação a erros fonológicos ou lexicais, que podem afetar o significado básico da conversa (Gass e Selinker 2008:341). No mesmo sentido, alguns estudos mostram que as reformulações e a negociação de sentido são ativadas em função da área que motiva o *feedback* e que os estudantes percecionam, de modo distinto, determinados tipos de *feedback*, em áreas diferentes da língua: por exemplo, o estudo desenvolvido por Mackey et al. (2000) aferiu que as reformulações eram, sobretudo, disponibilizadas em resposta a erros morfossintáticos, embora fossem raramente percecionadas como tal; enquanto os episódios de negociação (ou envolvendo, simultaneamente, reformulação e negociação) ocorriam, sobretudo, em resposta a problemas fonológicos e tendiam a ser percecionados mais corretamente do que as reformulações.

Mackey (2012:16) sublinha, contudo, que a ausência de um relato de percepção não significa, necessariamente, que o estudante não se tenha apercebido do *feedback* recebido e que eventuais falhas na percepção não invalidam que este não possa beneficiar do *feedback*, sustentando, ainda, que a percepção de uma quantidade pequena de *feedback*, na fase de desenvolvimento adequada, pode ser mais produtiva do que a disponibilização de

demasiada informação. De facto, para além das variáveis referidas, vários trabalhos de investigação têm mostrado que a eficácia de determinados tipos de *feedback* é, provavelmente, mediada pelo nível de desenvolvimento do estudante (v. Ammar 2008), bem como por um leque de fatores internos, incluindo a sua capacidade de memória (v. Mackey et al. 2010).

Em suma, no âmbito da Abordagem Interacionista considera-se que a disponibilização de *feedback* interacional cria um ambiente favorável ao desenvolvimento da L2, pelo facto de estimular os estudantes a perceberem ou registarem determinadas formas de L2, ainda que a presença de *feedback* interacional, por si só, não seja um indicador de que a aprendizagem esteja a ter lugar (Mackey 2012:13), uma vez que as respostas dos estudantes podem servir para manter a coesão do discurso e não traduzir uma real compreensão, pelo que a investigação tem considerado importante complementar as transcrições das conversas com os relatos diretos dos estudantes.

Por outro lado, embora possam estar reunidas condições exteriores ideais para a aprendizagem, estas interagem com o estado interno do estudante, o que significa que, apesar de todos os esforços para estimular a atenção para a forma e/ou sentido com recurso a *feedback* interacional, não existe garantia de que os estudantes irão prestar atenção ao *feedback* que recebem e, mesmo que o façam, nada garante que se encontrem em um nível de desenvolvimento adequado para que o *feedback* promova a sua aprendizagem, ou seja, a atenção à forma é eventual (Oliver 2009:139) e o estudante pode não usar ou registar essa informação, sendo a utilidade do *feedback* corretivo, em grande parte, determinada pelo próprio estudante.

Concluimos, também, que, antes de se poderem apresentar vantagens associadas a um determinado tipo de *feedback* no desenvolvimento de L2 dos estudantes, é necessário alargar a investigação a diferentes contextos de aprendizagem, aprofundando o conhecimento sobre as características da interação e o modo como estas interagem com o contexto de aprendizagem (Língua Estrangeira ou Língua Segunda), o local (laboratório ou sala de aula), o foco pedagógico adotado em sala de aula (mais comunicativo ou mais centrado no ensino da gramática; com maior ou menor acesso à língua-alvo), assim como a área linguística específica envolvida (gramática, léxico e pronúncia).

A Linguística Aplicada tem, assim, um papel importante a desempenhar e, em lugar de fazer reivindicações sobre a maior eficácia associada a um determinado tipo de *feedback*, deve, também, procurar oferecer orientações sobre a utilidade específica associada a diferentes tipos de *feedback*, que permitam sustentar a intervenção do professor.

III. 2.2. Percepção de lacunas e atenção

De acordo com a Abordagem Interacionista, os ajustamentos realizados no âmbito de interações facilitam o desenvolvimento de L2 não só por disponibilizarem *input* (evidência positiva e negativa) e promoverem a produção (*output*), mas também pelo facto de permitirem direcionar a atenção do estudante para aspetos problemáticos da sua interlíngua (Mackey 2012:131), havendo, atualmente, um amplo reconhecimento de que a atenção e o registo cognitivo facilitam o desenvolvimento de L2, embora a conceptualização e o papel que lhes são atribuídos conheçam formulações diferentes (v. e.g. Schmidt e Frota 1986; Schmidt 1990, 1993a; Gass 1997; Robinson et al. 2012).

Gass e Varonis (1994:229) sustentam que a negociação de sentido pode ajudar o estudante a dar atenção a partes problemáticas do seu discurso e que o registo do desencontro entre a interlíngua e a língua-alvo¹ pode levar a uma reestruturação da gramática, havendo, de facto, evidências na literatura de que os estudantes são, geralmente, capazes de registar este tipo de desajustamento, embora possam dar mais atenção a determinados aspetos linguísticos em detrimento de outros.

O estudo desenvolvido por Mackey et al. (2000), por exemplo, revela que o *feedback* dirigido a erros lexicais, semânticos ou fonológicos é percecionado de forma mais correta do que o *feedback* dirigido a erros morfossintáticos; por sua vez, o trabalho de investigação conduzido por Gass et al. (2003), que recorreu a estratégias de realce de palavras e frases com a finalidade de investigar o papel desempenhado pela atenção em áreas específicas da

¹ Gass (2003:245) sublinha que, na interação, a atenção parece centrar-se em partes específicas da língua, especialmente, em áreas de desencontro entre a interlíngua do estudante e a língua-alvo e que, se o estudante quiser usar essa informação como fonte de reestruturação gramatical, terá de ter a capacidade de reter as formas de L2 na memória, enquanto executa a comparação.

língua (sintaxe, fonologia e morfossintaxe), revela que, embora os estudantes tenham dado atenção às três áreas, houve uma maior aprendizagem ao nível da sintaxe, mas que, sem manipulação, os níveis de aprendizagem eram mais elevados ao nível do léxico, seguindo-se a morfossintaxe e, por fim, a sintaxe; no mesmo sentido, outros estudos (e.g. Bordag e Pechmann 2007; Franceschina 2005) mostram que os estudantes são mais sensíveis a pistas sintáticas (e.g. o acordo entre determinantes e adjetivos) do que a pistas morfofonológicas para determinar o género (e.g. a terminação das palavras).

O papel desempenhado pela atenção no processo de ASL tem, contudo, motivado formulações e perspetivas diferentes ao longo do tempo, destacando-se, por um lado, o trabalho de Krashen (1982), de acordo com o qual a aprendizagem de L2 resulta de um processo de aquisição inconsciente e apenas os aspetos mais simples de L2 podem ser aprendidos de modo consciente, e, por outro lado, Gass (1988) que, em resposta à reivindicação de Krashen de que o êxito dos estudantes é influenciado pelo processo inconsciente de aquisição, apresenta um modelo (de aquisição de L2), que contempla duas fases, no processo de transição de *input* a *intake*,² e em que se destacam os conceitos de “*apperceived input*” e “*comprehended input*”:

Apperceived *input* is based on learners’ recognition that there is a gap between what they know and do not know [...] Once a particular piece of *input* has been apperceived, the potential for intake to take place depends upon what [Gass] calls comprehended *input*” (Leow 2013:42).

A autora propõe, assim, a distinção entre *input* compreensível (*comprehensible input*) e *input* compreendido (*comprehended input*) para sublinhar que o *input* tem de ser compreendido pelo estudante para que este o possa processar, sobretudo nos casos em que a interlíngua do estudante não se encontra suficientemente desenvolvida (Mackey 2012:121). Do ponto de vista conceptual, existem, portanto, diferenças entre a noção de “*input* compreensível” e “*input* compreendido”, uma vez que o primeiro é controlado pela pessoa que disponibiliza o *input*, enquanto o segundo é controlado pelo estudante, ou seja, é este último que realiza o trabalho necessário para compreender (Gass e Selinker 2008:484).

² O conceito de *intake* pode ser definido como a parte do *input* que é interiorizada pelo estudante (Gass e Selinker 2008:518).

Neste âmbito, assume, também, particular importância a Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*) apresentada por Schmidt (1990), que corresponde à primeira proposta teórica na área da ASL a abordar o papel da atenção em relação direta com a consciência no processamento de L2 (Leow 2013:42), de acordo com a qual a atenção controla o acesso à consciência e é responsável pelo registo cognitivo (*noticing*).³ Segundo a referida hipótese, a aprendizagem de L2 é consciente, uma vez que o *input* não pode passar a *intake* sem que tenha sido registado pelo estudante, pelo que a aprendizagem de qualquer característica de L2 (e.g. sons, palavras, pragmática, etc.) requer que esta seja registada cognitivamente, com um nível mínimo de atenção, mesmo que o estudante não compreenda as regras subjacentes, rejeitando-se, assim, a possibilidade de haver aprendizagem sem consciência (Leow 2013:42).

Mais tarde, contudo, o autor revê a sua perspetiva original sobre registo cognitivo, que descreve como “the necessary and sufficient condition for the conversion of *input* into intake” (Schmidt 1993a:209), e passa a sustentar, apenas, que “more noticing leads to more learning” (Schmidt 1994a:129). O autor propõe, ainda, que a consciência ao nível da compreensão corresponde a um nível mais elevado (que se manifesta na reestruturação e no sistema de aprendizagem, subjacente à capacidade do estudante para analisar, comparar e testar hipóteses) do que a consciência ao nível do registo cognitivo, que leva apenas ao *intake* (Leow 2013:42).

Por seu lado, no modelo de atenção proposto por Robinson (1995a), o autor reutiliza a noção de deteção (*detection*),⁴ usada no modelo de Tomlin e Villa (1994), para designar o registo de estímulos que não envolve consciência, bem como a noção de registo cognitivo (*noticing*) de Schmidt (1990), que envolve consciência, e propõe que a deteção corresponde a uma fase inicial do processo, sequencialmente anterior ao registo cognitivo, o que significa que a informação linguística pode ser detetada e recolhida pelo estudante, mas se não for

³ Segundo Schmidt (1995:29), o grau de consciência do estudante apresenta níveis cognitivos diferentes: (i) percepção (*perception*), que se refere a uma organização mental de eventos externos e representações internas; (ii) registo cognitivo (*noticing*), em que o estudante regista, nota ou presta atenção consciente a alguma coisa que, posteriormente, será capaz de verbalizar; e (iii) compreensão (*understanding*), que se traduz na demonstração de reconhecimento de algum princípio, regra ou padrão da língua.

⁴ No modelo de Tomlin e Villa (1994) a deteção (i.e. o registo cognitivo de estímulos) é necessária para o posterior processamento de *input* e para que a aprendizagem ocorra, mas não implica consciência, ou seja, a consciência não desempenha um papel crucial no processamento de *input* a *intake*, durante a exposição (Leow 2013:43).

acompanhada pela consciência dificilmente continuará a ser processada, pelo que, para o autor, a noção de registo cognitivo envolve consciência e é crucial para a aprendizagem, tal como no modelo de Schmidt.

Nos modelos referidos, ainda que se considere que a atenção facilita o desenvolvimento de L2, o papel atribuído à consciência revela-se diferente (Leow 2013:43): assim, enquanto, na Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*) de Schmidt e no modelo proposto por Robinson, a consciência desempenha um papel crucial, no modelo funcional de processamento de *input* apresentado por Tomlin e Villa tal não acontece, embora os três modelos se centrem no papel desempenhado pela atenção e consciência no processamento de *input*, assim como nos níveis necessários à retenção de *input* e posterior aprendizagem.

Atualmente, a investigação na área tem, ainda, procurado determinar o modo como o grau de atenção, que é exigido pela realização de tarefas específicas, promove diferentes tipos de consciencialização e afeta o desempenho e a aprendizagem (Robinson et al. 2012:260), questionando-se, nomeadamente, se podem ocorrer quebras no desempenho causadas por determinados limites na capacidade de atenção, como sustenta Skehan (1998a, 2009), de acordo com o qual as referidas limitações podem conduzir a uma diminuição da fluência, correção e complexidade do discurso, quando as tarefas exigem níveis elevados de atenção, memória ou outras operações cognitivas; uma posição que é contrariada por autores como Robinson (2003a, 2007), segundo o qual os limites referidos na capacidade de atenção são uma explicação insatisfatória para quebras na atenção ao discurso.

Uma outra área central da investigação na área tem sido a relação entre atenção e memória de trabalho – descrita, normalmente, como o processo de armazenamento temporário e de manipulação da informação necessária à realização de tarefas cognitivas (Robinson et al. 2012:259) – havendo já um número significativo de estudos empíricos (e.g. Mackey et al. 2002) que revelam uma ligação entre ambos.

Em suma, é hoje amplamente reconhecido que a atenção seletiva desempenha um papel central na aprendizagem, embora, como sublinha Mackey (2006:409), o facto de não haver evidências de registo cognitivo ou de atenção não signifique que estes mecanismos

não tenham estado presentes; do mesmo modo, que a indicação de consciência ao nível do registo cognitivo (e não da compreensão) não revela, necessariamente, que a compreensão não tenha ocorrido.⁵

A este nível, as diferenças individuais (como a aptidão e a motivação) desempenham, também, um papel importante, determinando o grau em que os estudantes percecionam certos aspetos do *input*, para além de existirem muitos aspetos que continuam a requerer mais investigação e instrumentos de análise mais sofisticados (Mackey 2012:19-20).

O papel desempenhado pela atenção no processo de aquisição de L2 continua, assim, a ser um tema controverso, pois, embora, de um modo geral, a investigação tenha disponibilizado evidências de que a atenção e o registo cognitivo desempenham um papel crucial no desenvolvimento de L2, e que os recursos da atenção precisam de se centrar em aspetos linguísticos específicos do *input*, continua a ser discutível se a consciência do estudante é necessária para que a informação gramatical seja processada.

Por outro lado, dado o grande número de variáveis que pode influenciar a capacidade de processamento dos estudantes, quando interagem em L2, continua a ser necessário desenvolver investigação na área que permita chegar a conclusões mais sólidas.

⁵ Embora este tópico tenha sido investigado algumas vezes (e.g. Izumi 2002; Swain e Lapkin 2002; Gass et al. 2003), ainda há poucos estudos sobre a relação entre registo e aprendizagem, uma vez que a codificação de dados referentes à perceção coloca vários desafios aos investigadores Mackey (2006:409).

III. 2.3. A aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula

A questão da aplicabilidade da Abordagem Interacionista em contextos educativos tem constituído um tópico de intenso debate, no âmbito do qual se apresentam, por um lado, evidências (e.g. Mackey 2012) de que as assunções da Abordagem Interacionista são, não só, verdadeiras como aplicáveis em sala de aula e, por outro, se defende (e.g. Foster 1998; Nunan 1991) que a maioria dos trabalhos usados para a sustentar foi desenvolvida em contextos laboratoriais, onde é possível controlar variáveis (como a L1 dos estudantes, género, idade, níveis de motivação) que condicionam os resultados.

Para sustentar a sua aplicação, Mackey (2012:39-48), apesar de sublinhar que a comparação (sala de aula versus laboratório) não pode ser feita linearmente, uma vez que os contextos de aprendizagem apresentam características bastante variáveis (mais comunicativos ou mais centrados no ensino da gramática; com maior ou menor acesso à língua-alvo), refere alguns trabalhos que já demonstraram que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* (embora este tenda a variar em função das características da tarefa), o que constitui evidência de que a Abordagem Interacionista pode ser generalizada para além de contextos laboratoriais.¹

De facto, o estudo desenvolvido por Oliver e Mackey (2003)² mostra que os professores recorrem a diferentes tipos de *feedback* em sala de aula, embora a negociação de sentido seja mais habitual em interações com foco na comunicação, enquanto as reformulações se revelam mais usuais em trocas que incidem no conteúdo, gestão ou comunicação, e que, por outro lado, os estudantes têm oportunidade para modificar a sua produção inicial como resposta ao *feedback* recebido (Mackey 2012:41), particularmente em situações com foco explícito na língua, provavelmente, por estarem mais conscientes das modificações que devem fazer na sequência de pistas fornecidas pelo contexto.

¹ Como veremos mais à frente na presente secção, a interação entre estudantes não parece, de modo geral, influenciar negativamente a aprendizagem, tendo, pelo contrário, sido aferidas vantagens, como menor grau de ansiedade e um nível mais elevado de participação na comunicação do que quando a interação decorre entre FNs e FNNs.

² Os autores examinaram o modo como é disponibilizado *feedback* em salas de aula com diferentes orientações (foco na comunicação, foco no conteúdo, foco na gestão, foco no ensino explícito da língua) e verificaram que, embora os professores disponibilizassem *feedback* negativo nos quatro contextos, este tipo de *feedback* ocorria com mais frequência em salas de aula com foco na comunicação.

Por outro lado, o argumento de que as percepções de *feedback* variam em função do contexto laboratorial ou de sala de aula em que decorre a interação (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Panova e Lyster 2002) tem sido refutado por vários trabalhos de investigação (e.g. Mackey 2002; Mackey et al. 2007), de acordo com os quais os estudantes se apercebem do *feedback* corretivo e interpretam-no corretamente em aulas com foco no sentido, ainda que a percepção possa ocorrer, mais facilmente, em relação a certas áreas (morfo sintaxe e vocabulário); tipos de *feedback* (explícito) e modos de participação (*feedback* diretamente dirigido ao estudante).

Não obstante, em outro estudo, Gass et al. (2005), aferiram diferenças significativas em termos de padrões interacionais, em sala de aula e laboratório, levando os autores a sustentar que, apenas, é possível generalizar com prudência os resultados obtidos, embora considerem que, mais do que comparar os dois contextos, é importante analisar o tipo de tarefas que é proposto aos estudantes.

As objeções à aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula têm-se centrado, em particular, na questão do *feedback* corretivo e, sobretudo, no papel desempenhado pelas reformulações (*recasts*) que, como referido, têm sido consideradas um tipo de *feedback* ideal para a aprendizagem de L2, pelo facto de permitirem justapor, à produção inicial do estudante, uma construção alternativa mais próxima da língua-alvo (proposta pelo interlocutor), facilitando a percepção de lacunas e estimulando o desenvolvimento de L2.

Neste âmbito, alguns autores (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997, 2013)³ têm defendido que as reformulações, disponibilizadas em sala de aula, conduzem a menor reação (*uptake*),⁴ o que afeta negativamente o desenvolvimento de L2, destacando-se Lyster e Ranta (1997) que, em um estudo descritivo sobre diferentes tipos de *feedback*, verificaram que a reformulação, embora seja a forma de *feedback* mais frequente em sala de aula, é a que conduz a menos reparação da produção.

³ Em resposta ao artigo de Goo e Mackey (2013) - no qual defendem que as reformulações não são um tipo de *feedback* menos efetivo e apontam lacunas à metodologia usada pelos estudos que sustentam o contrário - Lyster e Ranta (2013:169-172) reiteram que a maioria dos trabalhos sobre a eficácia das reformulações decorre em laboratório e esclarecem que não consideram as reformulações uma forma menos eficaz de *feedback*, apenas entendem que os professores devem considerar a amplitude de estratégias e técnicas disponíveis.

⁴ O conceito de *uptake* é aqui usado no sentido que lhe é atribuído por Lyster e Ranta, ou seja: "a students's utterance that immediatly follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspects of the students' initial utterance" (1997:49).

Vários autores têm, contudo, sustentado (e.g. Mackey e Philp 1998; McDonough e Mackey 2006) que o *uptake*, ou seja, a reação do estudante ao *feedback* (tal como definido por Lyster e Ranta 1997:49), pode não ser a forma mais adequada para determinar a eficácia das reformulações – corroborando a posição de Long (2007b) que não só contraria a relação entre reação (*uptake*) e aprendizagem como considera que as reformulações têm a potencialidade de chamar a atenção do estudantes para a forma de modo menos intrusivo – pois o facto de a percepção de *feedback* não ser verbalizada durante a interação não significa que esta não tenha ocorrido e que, embora os estudantes possam não reconhecer a intenção corretiva de uma determinada forma de *feedback*, tal não permite concluir que o *feedback* não produzirá efeitos, uma vez que as reformulações podem, ainda assim, promover o desenvolvimento de L2, pelo facto de tornarem o *input* mais saliente e não por indicarem um erro.

De facto, alguns estudos de laboratório (e.g. Lyster e Izquierdo 2009) mostram que as reformulações e os pedidos de clarificação são, igualmente, efetivos, embora os tipos de processamento que levam à sua eficácia sejam diferentes: assim, enquanto os estudantes que receberam reformulações puderam beneficiar de uma nova exposição a evidência positiva, bem como a oportunidades para inferir evidência negativa; os estudantes que receberam *feedback* sob a forma de pedidos beneficiaram de nova exposição a evidência negativa, bem como oportunidades para praticar a língua, ao modificarem a sua produção.

Por outro lado, alguns trabalhos de investigação (e.g. Oliver 1995; R. Ellis et al. 2001) revelam que as reformulações são corretamente incorporadas na produção subsequente do estudante em níveis percentuais elevados e que a disponibilização de tipos distintos de *feedback* não conduz a diferenças significativas na correção dos estudantes, como mostra o trabalho desenvolvido por Loewen e Philp (2006), embora a eliciação (um tipo de *feedback* corretivo implícito que leva o estudante a se autocorrigir) tenha conduzido a maiores quantidades de reações dos estudantes (*uptake*) do que as reformulações.

A possibilidade de ocorrerem resultados diferentes em função do tipo de *feedback* disponibilizado é, sem dúvida, uma questão complexa que se traduz, também, no facto de alguns estudos (e.g. Lyster et al. 2013; Loewen e Philp 2006) terem identificado resultados positivos que decorrem da autocorreção na sequência de pedidos, mas não, necessariamente, da repetição que decorre de reformulações, cuja eficácia pode estar

associada a determinadas características do *input* (como a duração e a prosódia), sendo aspetos que continuam a requerer mais investigação em sala de aula e que, segundo Lyster e Ranta (2013:175), ainda não foram determinados com solidez, colocando-se apenas a possibilidade de os benefícios associados à produção de *output* modificado na sequência de pedidos não corresponder necessariamente aos que se encontram associados às reformulações.

Daqui se conclui que, existem razões para questionar as objeções à aplicabilidade da Abordagem Interacionista, uma vez que há cada vez mais evidência de que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* e que os estudantes produzem, como resposta, *output* modificado com graus de frequência diferentes, em função da orientação metodológica adotada e que, por outro lado, embora determinados tipos de *feedback* (como a eliciação) possam levar a mais reações por parte dos estudantes (promovendo a autocorreção, em lugar de lhes ser apresentado um modelo mais próximo da língua-alvo, como sucede nas reformulações), a investigação não identificou uma relação inequívoca entre tipos específicos de *feedback*, maior ocorrência de reações do estudante (*uptake*) e a correção posterior.

Assim, de modo geral, é possível afirmar que os resultados referidos vêm contrariar as reivindicações de que os efeitos positivos atribuídos às reformulações se devem ao facto de os estudos terem sido desenvolvidos em laboratório, contexto em que a atenção dos estudantes estaria mais focada na forma da língua, contrariamente ao que se verifica em sala de aula, onde pode ser mais difícil, para o estudante, identificar as reformulações como uma forma de *feedback* e delas poder beneficiar.

Os dados até aqui referidos sugerem, assim, que os investigadores não podem defender que os resultados obtidos em laboratório não são extensíveis a contextos de sala de aula, do mesmo modo que não devem, simplesmente, sustentar o contrário, sendo necessário analisar primeiro o contexto em si e outras variáveis, pois de facto, também foram aferidas diferenças de resultados entre os dois contextos.

Há, ainda, a assinalar uma outra objeção à aplicabilidade da Abordagem Interacionista, (e.g. Nunan 2003) que diz respeito ao facto de as tarefas interativas poderem não ser bem aceites em contextos educativos que valorizam abordagens centradas no

professor, uma posição que é, contudo, contestada por Mackey (2012:53-54), ao sublinhar que os estudos disponíveis confirmam a assunção de que a Abordagem Interacionista pode ser aplicada em diferentes culturas, tanto com crianças como adultos, em laboratório e sala de aula, apesar de reconhecer que a interação pode funcionar de modo diferente, em contextos distintos, sendo necessário ponderar variáveis como o tipo de tarefa, a familiaridade com a tarefa e outras especificidades contextuais.

Não obstante, e apesar de os vários trabalhos conduzidos sobre interação em todo o mundo terem chegado a resultados positivos (e.g. McDonough 2004; Mackey e Silver 2005; Fujii e Mackey 2009), podem, de facto, existir diferentes padrões de interação, em sala de aula e em laboratório, que decorrem de fatores como o contexto de aprendizagem, a abordagem adotada ou do tipo de tarefas proposto, bem como de algumas características associadas ao interlocutor, designadamente, a sua relação com a língua (falante nativo ou falante não nativo), estatuto (professor/investigador ou estudante), idade e proficiência, que podem influenciar o tipo e quantidade de *feedback* interacional (v. Mackey et al. 2003; Mackey et al. 2004; Polio et al. 2006; Toth 2008).

Uma outra questão que se coloca, quando se pensa na aplicação da Abordagem Interacionista em sala de aula, diz respeito à questão de saber se os estudantes podem beneficiar da interação com outros estudantes, pois, como vimos, muitos dos estudos iniciais sobre interação (e.g. Long 1981, 1983a; Pica 1994; Pica et al. 1986) centram-se, sobretudo, na interação entre falantes nativos (FNs) e não nativos (FNNs), tendo verificado que esta é facilitada por algumas modificações e ajustamentos, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento de L2.

A interação entre FNs-FNNs é, contudo, uma relação assimétrica que se traduz em níveis de competência distintos e que, em sala de aula, se encontra limitada à relação entre estudante e professor (nos casos em que este é falante nativo), pelo que a investigação passou, também, a analisar de que modo os estudantes podem beneficiar da interação com outros colegas, para além da interação que estabelecem com o professor, em particular com a generalização da Abordagem Comunicativa, uma vez que muitas atividades passam a ser realizadas em pares ou grupos, ou seja, envolvendo FNNs.

Neste âmbito, já foi possível aferir que a interação entre FNNs pode ser benéfica para os estudantes, designadamente, por terem a oportunidade de praticar, durante mais tempo, mais atos de fala, quando trabalham em pares e pequenos grupos, do que quando a interação se centra na relação professor/aluno (e.g. Long et al. 1976; Otha 1995; Pica e Doughty 1985), sem que o grau de correção e cuidado seja afetado (e.g. Porter 1983), e, também, que o trabalho em grupo ou em pares ajuda os estudantes a interiorizar técnicas de conversação (e.g. Byrnes 1984; Gaies 1985; Long e Porter 1985; Otha 1995).

Relativamente à capacidade de os estudantes negociarem o sentido durante a interação com a finalidade de tornar o *input* compreensível, alguns trabalhos desenvolvidos na área (e.g. Porter 1983; Varonis e Gass 1985; Gass e Varonis 1985a, 1985b; Doughty e Pica 1986) mostram que os estudantes recorrem a ajustamentos na interação com a finalidade de gerar *input* compreensível e que, quando confrontados com lacunas na compreensão, sinalizam o problema e solicitam clarificação ao interlocutor, que depois oferece uma repetição, reformulação ou simplificação da produção original.

O trabalho desenvolvido por Porter (1983), por exemplo, permitiu recolher dados importantes que validam a capacidade de negociação de sentido dos estudantes, tendo verificado que a negociação ocorria tanto em grupos de FNs como em grupos de FNNs; enquanto Varonis e Gass (1985) aferiram que os estudantes tendem a envolver-se mais ativamente na negociação de sentido, quando participam em comunicações autênticas e significativas com os colegas, por se sentirem menos constrangidos em mostrar dificuldades de compreensão do que em interações com FNs, resultados que são corroborados, igualmente, pelo estudo desenvolvido por Long e Porter (1985), de acordo com o qual o trabalho em pequenos grupos fomenta a criação de um ambiente íntimo, propício à negociação de sentido e testagem da língua-alvo.

Por outro lado, uma vez que se considera (e.g. Swain 1985, 1995, 2005) que a disponibilização de *input* compreensível, por si só, é insuficiente para a aquisição de L2 e que os estudantes necessitam de apresentar também *output* compreensível, tem sido investigada a possibilidade de o trabalho em pares promover o *output* dos estudantes, destacando-se o trabalho de Pica et al. (1989) que, embora não tenha contemplado a interação entre pares de FNNs, revela que os estudantes de L2, quando interagem com falantes nativos, são capazes de fazer modificações nas suas produções (fonológicas,

morfológicas, semânticas e sintáticas), sempre que o interlocutor (falante nativo) lhes solicita clarificação.

Também em um estudo posterior, Pica et al. (1996) analisaram se a interação entre FNNs gerava a mesma quantidade de *input* compreensível, *feedback* e *output* modificado, quando comparada com a interação entre FNs e FNNs, e verificaram que a interação entre FNNs pode satisfazer algumas das necessidades de *input*, *feedback* e *output*, embora não seja disponibilizado tanto *input* modificado como se verifica na interação entre FNs-FNNs. Não obstante, os resultados obtidos revelam que as interações entre FNNs incluem *input* modificado destinado a facilitar a compreensão, bem como *feedback* e *output* modificado (Pica et al. 1996:8).

Quanto ao grau de correção, alguns trabalhos (e.g. Porter 1983; Pica e Doughty 1985) aferiram, igualmente, que, em média, os estudantes apresentam um grau de gramaticalidade equivalente tanto em pequenos grupos como em aulas centradas no professor e que, em pequenos grupos, os estudantes tendem a recorrer mais à autocorreção e procuram completar as frases uns dos outros, de modo a produzir frases corretas. Em um outro estudo desenvolvido por Porter (1986), os resultados indicam, também, que os estudantes não produzem mais erros, quando interagem com outros colegas, do que quando interagem com falantes nativos ou estudantes mais proficientes, apesar de se ter verificado que, se por um lado, os estudantes recebiam *feedback* corretivo útil por parte de falantes nativos, por outro, não conseguiam disponibilizar *feedback* uns aos outros, de modo adequado.

A este nível, a investigação também tem vindo a reunir evidências (e.g. Ohta 2001) de que os estudantes apenas adotam os erros dos colegas em percentagens pouco significativas e quase nunca se corrigem de modo incorreto, quando não são supervisionados, embora tendam a não propor correções com a mesma frequência que o professor, devido ao seu nível mais baixo de proficiência (v. Gass e Varonis 1989; Long e Porter 1985). No mesmo sentido, um estudo de caso desenvolvido por Ohta (1995) assinala, também, a ocorrência de mais autocorreções e heterocorreções em interações a pares do que na interação dirigida pelo professor.

Quanto à dinâmica em sala de aula, Long et al. (1976), Porter (1983), Pica e Doughty (1985) sublinham que a proposta de trabalhos em grupo, para além de proporcionar mais tempo para praticar a língua do que as aulas tradicionais centradas no professor, promove um aumento de situações conversacionais e de momentos em que o *input* é dirigido, individualmente, aos estudantes.

Por outro lado, tem, ainda, sido sustentado (e.g. Ohta 1995; Zhao e Bitchener 2007) que a proposta de trabalhos em pares ou pequenos grupos permite estabelecer uma dinâmica de pergunta e resposta mais natural do que as interações entre o professor e o(s) estudante(s), que tendem a revelar menos autenticidade, sendo, por isso, de pouca utilidade na preparação dos estudantes para a interação fora da sala de aula; e, ainda, que a interação a pares é mais personalizada e relaciona-se, mais facilmente, com as opiniões e perspetivas dos estudantes, promovendo a sua motivação (v. Long e Porter 1985; Ohta 1995).

No âmbito da investigação recente, destaca-se, igualmente, o trabalho desenvolvido por Mackey et al. (2003) que analisaram o *feedback* disponibilizado, em pares de crianças FN-FNN e FNN-FNN, por um lado, e pares de adultos FN-FNN e FNN-FNN, por outro, concluindo que, apesar de a quantidade de *feedback* ser disponibilizada de modo equivalente (nos pares de adultos e nos pares de crianças), os FNs adultos disponibilizavam mais *feedback* dos que os FNNs adultos, embora estes últimos oferecessem mais oportunidades para modificação do *output*, e que, apesar de a produção de *output* modificado ter ocorrido nos dois grupos etários, as crianças produziam mais *output* modificado do que os pares de adultos (sobretudo nos pares FNN-FNN), o que, segundo Mackey (2012:84) pode ser atribuído à sua maior disponibilidade para correr riscos.

De facto, ainda que, em sala de aula, o papel e o conhecimento especializado do professor continue a ser fundamental (enquanto monitor, planificador, consultor linguístico, cocomunicador), os vários estudos referidos têm permitido reunir evidências de vários benefícios associados à interação entre estudantes, designadamente, por possibilitar o acesso a *input* (que se torna compreensível com recurso à modificação), assim como a *feedback* e oportunidades para *output* modificado, para além de os estudantes poderem desenvolver as competências necessárias à comunicação e à gestão conversacional através da interação e com base em trocas significativas.

A este respeito, Spada e Lightbown (2009:159) consideram que, apesar de a maioria dos trabalhos ter sido realizada em laboratório, os resultados referidos têm implicações pedagógicas importantes, embora sublinhem a necessidade de se continuar a desenvolver mais investigação com a finalidade de compreender melhor o modo como a interação entre estudantes pode contribuir para a aprendizagem a longo prazo (ibidem:166) e, em geral, sobre o tipo de interação que ocorre em sala de aula, onde o professor, para além de ser o único falante proficiente, interage com um grande número de estudantes, a interação pode decorrer da realização de tarefas muito diferentes e em contextos de aprendizagem variados.

Assim, para além de investigação sobre interação envolvendo indivíduos com relações diferentes ou semelhantes com a língua, a idade tem sido outra variável que tem recebido cada vez mais atenção (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Van den Braden 1997; Mackey e Oliver 2002), tendo já sido aferido que, para além de estudantes adultos, também as crianças podem participar com êxito em tarefas interativas, disponibilizando e respondendo ao *feedback* dos colegas, o que é benéfico para o desenvolvimento da sua interlíngua.

Neste âmbito, destaca-se, como referimos, o trabalho de Mackey et al. (2003) sobre a influência de algumas características do interlocutor (FN ou FNN; criança ou adulto) na disponibilização de *feedback*, criação de oportunidades para *output* e produção de *output* modificado, de acordo com o qual, em ambos os grupos etários, os FNs disponibilizavam mais *feedback* do que os FNNs, sobretudo no grupo de adultos, e que as crianças produziam, significativamente, mais *output* modificado quando interagiam com outras crianças FNNs do que com crianças FNs, o que não foi aferido nos adultos.

Os estudos referidos permitem, em suma, concluir que, em geral, os efeitos positivos da interação também se aplicam a crianças e que, tal como os estudantes adultos, estas se envolvem na realização de tarefas que requerem negociação de sentido e disponibilização de *feedback*. Não obstante, segundo Mackey (2012:86), continua a ser necessário desenvolver mais investigação, no sentido de apurar se as crianças disponibilizam mais *output* modificado, são mais recetivas a *feedback* do que os adultos e, até que ponto, determinadas diferenças individuais das crianças (como a memória de trabalho) afetam a aprendizagem de L2 baseada na interação.

Para além da sua relação com a língua (FN ou FNN) e idade, têm também sido investigadas outras características do interlocutor, designadamente, a influência que a experiência profissional do professor exerce na disponibilização de *feedback*, destacando-se, a este nível, o trabalho de Mackey et al. (2004), de acordo com o qual os professores mais experientes recorrem, com mais frequência, a reformulações e *feedback* negativo explícito do que os seus colegas com menos experiência, embora se envolvam, de modo equivalente, na negociação de sentido. Também, recentemente, Gurzynsky-Weiss (2010) examinou o modo como determinadas características individuais dos professores (como o facto de serem, ou não, FNs) e a sua experiência e formação na área da ASL afetava a disponibilização de *feedback* corretivo, tendo verificado que, em termos de *feedback*, os instrutores FNs disponibilizavam uma quantidade significativamente maior de *feedback* corretivo do que os FNNs e que os instrutores sem formação na área da ASL disponibilizavam mais *feedback* corretivo explícito do que os instrutores com menos experiência.

Em suma, existe cada vez mais evidência de que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* e que os estudantes produzem, como resposta, *output* modificado, com graus de frequência diferentes, em função da orientação metodológica adotada na sala de aula. Os estudos disponíveis suportam também a assunção de que a Abordagem Interacionista pode ser aplicada em diferentes culturas, tanto com crianças como adultos, em laboratório e sala de aula, embora a interação possa funcionar de modo diferente em contextos distintos. Por outro lado, embora, em sala de aula, o papel e o conhecimento especializado do professor continue a ser fundamental (enquanto monitor, planificador, consultor linguístico, cocomunicador), vários estudos têm permitido reunir evidências de benefícios associados à interação entre estudantes.

Os dados analisados sugerem, assim, que os investigadores não podem defender que os resultados obtidos em laboratório não são extensíveis a contextos de sala de aula, ainda que não devam, simplesmente, sustentar o contrário, sendo necessário analisar primeiro o contexto de aprendizagem e outras variáveis (e.g. características dos instrutores e dos estudantes), pois, de facto, também foram aferidas diferenças de resultados entre os dois contextos.

III. 2.4. Futuros caminhos da investigação sobre interação

Nas últimas décadas, a investigação sobre interação tem conhecido um considerável desenvolvimento, tendo evoluído de uma fase inicial, em que se questiona a influência da interação no desenvolvimento de L2, para a análise do modo como esta se traduz na relação entre aprendizagem, processos cognitivos e fatores sócioafetivos envolvidos, destacando-se, atualmente, três direções importantes na área (a social, a cognitiva e a pedagógica), cujo futuro desenvolvimento deverá passar, designadamente, por uma maior colaboração interdisciplinar e melhoramento dos recursos metodológicos usados na investigação.

De facto, atualmente, como sublinha Mackey (2012:135), contrariamente ao que se verifica em trabalhos anteriores sobre interação, que dão prioridade a aspetos cognitivos de modo relativamente independente de aspetos sociais, a análise de fatores sociais tem-se afirmado como uma área fundamental para o desenvolvimento da investigação sobre interação, o que traduz o reconhecimento de que exercem influência sobre os processos cognitivos e que é, por isso, necessário continuar a conhecer melhor o modo como os fatores contextuais e as relações interpessoais condicionam, designadamente, a disponibilidade do estudante para dar, receber *feedback* e apresentar *output*.

Não obstante, no presente contexto, a direção cognitiva continua a desempenhar um papel fundamental na investigação sobre interação, destacando-se um número significativo de trabalhos (e.g. Mackey et al. 2010; Robinson 2002; Robinson et al. 2012) que têm procurado analisar o papel desempenhado pela atenção e memória de trabalho no processo de perceção do *feedback*, bem como vários trabalhos (e.g. R. Ellis 2007, 2009a) que têm dado origem a um maior reconhecimento das relações existentes entre a investigação sobre interação e a Psicologia Cognitiva. Neste sentido, e embora alguns constructos (como o de atenção) continuem a ser debatidos, o aprofundamento da investigação no domínio cognitivo poderá ajudar a alcançar uma melhor compreensão sobre as variáveis do *input* que influenciam a construção da interlíngua, o modo como a interação facilita a aquisição de determinadas regularidades no *input*, bem como a influência que o *feedback* exerce no desenvolvimento da interlíngua (Mackey 2012:39).

Por outro lado, e uma vez que as relações interpessoais e os fatores sociais podem intensificar ou atenuar determinados estados afetivos, condicionando o modo como o estudante pode beneficiar do acesso a *input*, *feedback* e *output*, ao aprofundar estas questões, este campo de investigação ficará, também, melhor preparado para fazer a articulação necessária entre fatores sociais, estados afetivos (e.g. motivação, ansiedade) e processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de L2 baseada na interação.

Outro passo importante da investigação sobre interação deverá passar pelo melhoramento dos métodos de recolha de informação sobre o processo cognitivo em determinados contextos de aprendizagem (designadamente, os mediados por computador), e por uma revisão de definições de alguns constructos cognitivos, pois, como já referido, ainda não foi possível chegar a um consenso, relativamente à definição precisa de conceitos como “atenção” ou “níveis desenvolvimento”.

Relativamente a implicações pedagógicas que decorrem da Abordagem Interacionista, apesar de não ser uma preocupação central de muitos investigadores que trabalham na área da ASL, há a assinalar um trabalho considerável sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que desenvolveremos no capítulo seguinte, no âmbito do qual, existem vários trabalhos sobre os efeitos de diferentes tarefas, tanto ao nível da negociação de sentido como da produção em L2 (em termos de fluência, correção e complexidade), bem como um vasto número de estudos sobre instrução destinada a promover um foco na forma (i.e. na língua enquanto objeto), sem descurar o foco no sentido.

De facto, e embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto (e.g. R. Ellis 2003; Mackey 1999, 2012) que o ELBT¹ e a instrução com foco na forma² podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2, ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático (ou seja, em contexto) da língua-alvo, com o objetivo global de promover o desenvolvimento de L2 (Bygate e Samuda 2009:93) – pode potenciar o tipo

¹ Na literatura anglófona é designado por *Task-Based Language Teaching* (TBLT).

² Long (1991:45-46) usa a expressão “foco na forma” para se referir ao tipo de instrução que promove a atenção acidental a aspetos linguísticos (i.e. gramática, léxico, fonética) durante uma atividade comunicativa, isto é, enquanto os estudantes se encontram, primeiramente, centrados no sentido; e usa, ainda, a expressão “foco nas formas” para se referir à instrução de itens linguísticos pré-selecionados, no âmbito de atividades em que a atenção dos estudantes se encontra, primeiramente, centrada na forma e não no sentido.

de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

Entende-se, assim, que quando a instrução se centra excessivamente no ensino da gramática, os estudantes tendem a desempenhar bem determinadas tarefas gramaticais, mas revelam dificuldade em aplicar esse conhecimento em conversas espontâneas; pelo contrário, em abordagens centradas no sentido, os estudantes tendem a revelar capacidades de compreensão elevadas e fluência comunicativa na língua-alvo, mas a sua produção revela muitas incorreções gramaticais, pelo que segundo alguns autores (e.g. Swain e Lapkin 1995; Long 2007a) este tipo de abordagem também não é adequado para o desenvolvimento de L2.

Pelo contrário, a instrução como “foco na forma”, como veremos, baseia-se nos princípios sustentados pela Abordagem Interacionista, valorizando a disponibilização de evidências positivas e negativas e o estabelecimento de uma comunicação significativa, assim como a importância de o estudante dar atenção à forma, mas sem que tal conduza a uma interrupção de um foco predominante no sentido.

Por outro lado, com a emergência da aprendizagem de línguas assistida por computador³ e o surgimento de cada vez mais oportunidades para aprendizagem de línguas com recurso a novas tecnologias (através dos meios sociais, portais *online*, *chats* ou de *websites* destinados à aprendizagem de línguas), a compreensão sobre interação, limitada a um fenómeno direto e presencial, também terá de se expandir, embora, como refere Mackey (2012:137), os resultados até agora apurados (v. Ortega 2009 para uma revisão) aconselhem a manter alguma reserva quanto à possibilidade de generalização dos resultados aferidos em contexto presencial (cara a cara) para contextos de aprendizagem mediados por computador, pois, de facto, existem determinadas características específicas que precisam de ser mais estudadas e que têm vindo a motivar o recurso a métodos de recolha de dados cada vez mais elaborados, como a gravação de comportamentos (e.g. Smith e Sauro 2009).

Em suma, a Abordagem Interacionista alcançou um nível significativo de desenvolvimento, tendo reforçado as ligações com outras áreas e enquadramentos, tais

³ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

como a Teoria Sociocultural, a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia, afirmando-se, atualmente, como uma área de investigação que tem contribuído para uma melhor compreensão sobre a dinâmica social e o processo cognitivo subjacente à aprendizagem de L2 com base na interação, e que terá de aprofundar o conhecimento sobre a eficácia de diferentes tipos de *feedback*, que continua a ser uma área controversa, bem como o impacto de técnicas destinadas a aumentar a consciência dos estudantes para aspetos da estrutura de L2, e ainda, sobre o papel desempenhado por diferentes tipos de tarefas na promoção da fluência e correção em L2.

III. 3. O papel da instrução na aquisição de uma segunda língua

A investigação desenvolvida na área da ASL tende, em geral, a assumir (e.g. Housen e Pierrard 2005; Spada e Tomita 2010) que a instrução desempenha um papel importante para o desenvolvimento de L2, quando facilita os processos naturais de aquisição da língua, podendo mesmo ser necessária para adquirir níveis elevados de proficiência e evitar a fossilização.

Esta não é, contudo, uma posição consensual, tal como verifica Ortega (2007:240-42) que, ao analisar algumas das principais teorias que têm emergido na área da ASL, identifica três posições distintas sobre o papel que atribuem à instrução no processo de aquisição de L2, destacando as que não atribuem qualquer efeito,¹ as que consideram que tem apenas um efeito limitado,² bem como as que sustentam que a instrução pode ter efeitos benéficos para a aquisição de um novo idioma e que passamos a abordar.

Assim, e uma vez que pretendemos identificar resultados de investigações desenvolvidas na área da ASL que possam contribuir para uma melhor sustentação de

¹ Na primeira categoria, Ortega refere a Teoria da Gramática Universal, a Teoria da Processabilidade, a designada *Autonomous Induction Theory* e o *Concept-Oriented Approach*. Não obstante, tanto a Teoria da Gramática Universal como a Teoria da Processabilidade apresentam dados importantes sobre o processo de aquisição e o modo como os estudantes adquirem a língua, embora possam não fazer sugestões para aplicação em sala de aula.

² Ortega destaca a Teoria Sociocultural (e.g. Vygotsky 1962, 1978; Lantolf e Thorne 2007) e algumas Teorias Conexionistas (e.g. N. Ellis 2007).

materiais dirigidos ao ensino de L2 em sala de aula, iremos centrar-nos, em particular, nos fundamentos apresentados por algumas propostas teóricas que, de acordo com Ortega (2007:242), atribuem um papel importante à instrução no processo de aquisição de L2, designadamente: a Abordagem Interacionista, a Teoria da Aquisição de Capacidades e o Processamento de *input*, que continuarão a ser aprofundadas ao longo do trabalho.

A abordagem Interacionista (e.g. Long 1996), como vimos, sustenta, fundamentalmente, que a negociação de sentido no âmbito de interações significativas permite que os estudantes deem atenção a determinadas formas da língua, incorporando-as na sua interlíngua; por sua vez, a Teoria de Processamento de *input* (e.g. VanPatten 2007) propõe que os estudantes processam a língua de modos específicos que são influenciados pela respetiva L1, mas que podem ser pouco úteis para o processamento de L2, pelo que a instrução deve ajudar os estudantes a ganharem consciência sobre este tipo de estratégias improdutivas, mediante a disponibilização de atividades de *input* estruturado que forcem os estudantes a processar a L2 de modo mais produtivo;³ e, finalmente, a Teoria de Aquisição de Capacidades⁴ sustenta que a instrução deve começar por promover o conhecimento declarativo sobre L2, o qual é procedimentalizado pela prática.

Para além das perspetivas teóricas referidas, destacam-se também vários trabalhos que têm sido desenvolvidos desde os anos oitenta (e.g. Long 1983a) à atualidade (e.g. Norris e Ortega 2000; Mackey e Goo 2007; Spada e Tomita 2010; Shintani et al. 2013) e que disponibilizam evidências de que a instrução pode ser importante para a aquisição de L2.

Partindo, assim, da existência de algumas condições que são importantes para o desenvolvimento de L2, que foram anteriormente analisadas, e do princípio de que a instrução as pode promover, facilitando a aquisição de L2, o passo seguinte consiste em determinar que tipos de conhecimento devem ser desenvolvidos e de que modo a instrução pode maximizar a aquisição de L2, em sala de aula.

³ Os falantes de algumas línguas tendem a basear-se, por exemplo, na ordem das palavras na frase para determinar qual é o sujeito. Contudo, em algumas línguas, a ordem das palavras na frase é mais flexível, sendo que determinadas pistas morfológicas poderão ser mais úteis para o efeito. A Teoria de Processamento de *input* argumenta que os estudantes devem ganhar consciência sobre este tipo de estratégias e propõe que a instrução deve recorrer a atividades de prática de processamento de novas capacidades.

⁴ No original: *skill acquisition theory* (Loewen 2014:27), também designada *skill-building theory* (R. Ellis 2003:148).

A este nível, os professores e investigadores tendem a assumir que o objetivo do ensino de L2 consiste em desenvolver a competência comunicativa e preparar os estudantes para usarem a língua em situações reais de comunicação, o que do ponto de vista da maioria dos investigadores envolve, primeiramente, conhecimento implícito⁵ (R. Ellis 2008a:2).

Na área da ASL, é possível encontrar, assim, várias teorias que adotam posições semelhantes (e.g. Dekeyser 2007b; R. Ellis 2005b), relativamente à natureza do conhecimento de L2, distinguindo entre a informação que os estudantes têm sobre L2 e um tipo de conhecimento que lhes permite usar essa informação para comunicar, sendo que, de uma perspetiva cognitiva (e.g. R. Ellis et al. 2009; Rebuschat 2013), uma forma de distinguir o conhecimento de L2 consiste em diferenciar entre conhecimento explícito e implícito.

A primeira diferença entre os dois tipos de conhecimento referidos consiste, em primeiro lugar, no papel da consciência, sendo que o conhecimento explícito tende a ser descrito como um tipo de informação de que os estudantes têm consciência e que podem verbalizar em termos de regras ou fazendo uma descrição sobre o seu uso, designadamente, como recurso a terminologia metalinguística (v. Basturkmen et al. 2002; Gutiérrez 2013); enquanto o conhecimento implícito tem sido descrito (e.g. R. Ellis 2005b; R. Ellis et al. 2009; Rebuschat 2013) como um tipo de conhecimento inconsciente da língua (e não sobre a língua), uma vez que os estudantes não têm, necessariamente, consciência dele e não são capazes de o verbalizar, ou apenas conseguem descrever em termos de intuições,⁶ sendo semelhante ao que os falantes de L1 dispõem para comunicar e que lhes permite centrarem-se na mensagem em lugar de se focarem nas formas necessárias para transmitir mensagens (Loewen 2014:21).

Por outro lado, e em termos de processamento cognitivo, enquanto o recurso ao conhecimento explícito requer esforço cognitivo e tempo necessário para que os estudantes

⁵ Embora se argumente que o conhecimento implícito é o tipo de conhecimento mais importante para uma comunicação espontânea, também tem sido reconhecido (e.g. Bialystok 1982; R. Ellis 2009a) que a produção se baseia, tipicamente, em uma combinação de conhecimento implícito e explícito.

⁶ Tal significa que o conhecimento implícito não implica, necessariamente, a existência de conhecimento explícito (v. Ur 2011). Relativamente aos estudantes de L2, esta situação é mais provável de acontecer em contextos em que a aprendizagem de L2 decorre de modo naturalístico, traduzindo-se, por exemplo, no facto de os estudantes conseguirem fazer juízos de gramaticalidade, com base nas suas intuições, à semelhança do que se verifica em falantes nativos. Por outro lado, em alguns casos, os estudantes de L2 podem também atingir um nível de conhecimento explícito de L2 superior ao dos falantes nativos da língua, sem que tenham um nível idêntico de conhecimento implícito (v. Alderson e Hudson 2013).

o possam recuperar, o que impede uma produção em L2 rápida e sem interrupções, pelo contrário, os estudantes conseguem aceder, rapidamente e de modo inconsciente, ao conhecimento implícito e fazer produções não planeadas.

Considerando, assim, que o objetivo do ensino de L2 consiste em promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, isto é, a capacidade de uso da língua de modo correto, fluente e apropriado, em contextos comunicativos variados (Loewen 2014:19), iremos começar por analisar algumas perspetivas diferentes sobre o modo como os estudantes desenvolvem esta competência.

De facto, e ainda que exista, atualmente, algum consenso entre as várias teorias, relativamente ao facto de os estudantes de L2 possuírem dois tipos de conhecimento e de a competência comunicativa envolver, primeiramente, conhecimento implícito, existem posições teóricas diferentes em relação ao modo como este tipo de conhecimento pode ser desenvolvido (e.g. Dekeyser 1998; Krashen 2003; N. Ellis 1998; R. Ellis e Shintani 2014).

Assim, e à semelhança do que se verifica em outras áreas do conhecimento, há poucas dúvidas de que a disponibilização de informação explícita e declarativa sobre L2 pode promover o conhecimento explícito sobre a língua-alvo, no entanto continua a haver controvérsia (e.g. Dekeyser 2007d; R. Ellis 2005b; Krashen 2003) sobre se a instrução pode ajudar os estudantes a desenvolver um tipo de conhecimento de L2 que resulte, de facto, no desenvolvimento da competência comunicativa.

Em geral, considera-se (e.g. Krashen 2003; Macaro e Masterman 2006; Rebuschat 2013) que o conhecimento implícito e o conhecimento explícito se relacionam com a aprendizagem implícita e explícita, e que os dois tipos de aprendizagem constituem processos separados, cujos resultados são armazenados em partes diferentes do cérebro, sendo que a aprendizagem implícita (que ocorre sem intenção ou consciência) resulta em um conhecimento implícito, enquanto a aprendizagem explícita (que, geralmente é intencional e evidente) resulta em conhecimento explícito.

Em termos de investigação, a possibilidade de o ensino explícito, por si só, poder resultar na capacidade de os estudantes usarem a língua para comunicar continua, no entanto, a ser uma questão polémica, que deu origem à designada “Hipótese de *interface*”, face à qual se distinguem três posições – posição de não *interface*, posição de *interface* forte

e posição de *interface* moderado (v. e.g. R. Ellis e Shintani 2014) – a que se encontram associadas abordagens pedagógicas também diferentes.

A posição de não *interface* (Krashen 1981, 2003; 1994) baseia-se em teorias e investigações de acordo com as quais o conhecimento explícito e o conhecimento implícito envolvem mecanismos diferentes, que se encontram armazenados em partes diferentes do cérebro, aos quais o falante acede mediante processos diferentes (controlado versus automático), e sustenta que o conhecimento explícito não se pode transformar em implícito, por ser neurologicamente distinto. Em termos de implicações pedagógicas, tal significa que o ensino explícito de regras gramaticais resulta, apenas, em conhecimento explícito e que o conhecimento implícito se desenvolve, naturalmente, a partir de uma comunicação centrada no sentido (e com ajuda, talvez, de algum foco na forma), sendo que a melhor opção pedagógica consiste em disponibilizar quantidades significativas de *input* e envolver os estudantes na comunicação.

Por sua vez, a posição de *interface* forte, que é sustentada pela Teoria de Aquisição de Capacidades⁷ (e.g. Dekeyser 1998), considera que o conhecimento implícito decorre do explícito quando este último é automatizado pela prática. Assim, e à semelhança de outras abordagens cognitivas sobre o conhecimento de L2, a Teoria de Aquisição de Capacidades também faz uma distinção entre dois tipos de conhecimento, contudo, em lugar de se referir a eles em termos de conhecimento explícito e implícito, designa-os por conhecimento declarativo e procedimental,⁸ propondo três fases no processo de transformação do conhecimento explícito em uma produção fluente em L2: (i) aquisição de conhecimento declarativo; (ii) aquisição de conhecimento procedimental; (iii) e automatização, através da

⁷ No original: *skill acquisition theory* (Loewen 2014:27), também designada *skill-building theory* (R. Ellis 2003:148). A Teoria da Aquisição de Capacidades é uma teoria psicológica geral sobre a aprendizagem que aborda as representações mentais do conhecimento (não sendo uma teoria específica da língua) e propõe que o desenvolvimento da competência comunicativa em L2 pode seguir o mesmo trajeto que caracteriza o desenvolvimento de outras capacidades, tais como tocar piano ou aprender um desporto.

⁸ O conhecimento declarativo é o conhecimento de que os estudantes têm consciência e que conseguem verbalizar enquanto o conhecimento procedimental é automático e se encontra disponível para ser usado inconscientemente. A diferença entre o conhecimento explícito e implícito, por um lado, e o conhecimento declarativo e procedimental, por outro, diz respeito à relação que alguns autores propõem existir (ou não) entre os dois tipos de conhecimento. Assim, enquanto o conhecimento explícito e implícito são vistos como modulares, o que significa que são armazenados em partes diferentes do cérebro; o conhecimento declarativo e procedimental são frequentemente abordados (e.g. Dekeyser 2007b) como um contínuo, no qual existe lugar para o conhecimento declarativo procedimentalizado e automatizado pela prática.

qual os estudantes aprendem a usar o conhecimento procedimental em uma produção fluente e espontânea (Loewen 2014:27).

Finalmente, é possível encontrar, ainda, autores que defendem uma posição de “*interface* moderado” (e.g. R. Ellis 1993, 1994; N. Ellis 2005), de acordo com a qual o conhecimento explícito pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ao promover os processos que se encontram envolvidos na aquisição, em particular, o “registro cognitivo” e o “registro de lapsos” (v. Schmidt 1994a), o que significa que o conhecimento explícito sobre uma determinada estrutura da língua-alvo permite que os estudantes reconheçam, mais facilmente, determinados aspetos do *input* e estabeleçam também comparações cognitivas entre o que são capazes de produzir e o que observam no *input*.

Em suma, existem três perspetivas diferentes sobre a relação entre conhecimento explícito (ou declarativo) e conhecimento implícito (ou procedimental), das quais decorrem abordagens diferentes para o ensino da língua: “a posição de não *interface*” dá prioridade a abordagens centradas no sentido (como o ELBT e a imersão); a “posição de *interface* forte” sustenta o modelo de apresentação, prática e produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser totalmente procedimentalizada); e, por sua vez, a “posição de *interface* moderado” sustenta, designadamente, o recurso a técnicas que levem os estudantes a deduzir as suas próprias regras a partir da análise de dados, e que também podem ser implementadas no âmbito do ELBT, como veremos.

Neste âmbito, alguns trabalhos recentes têm sugerido, ainda, (e.g. Han e Finneran 2013) que estas três posições podem não ser categóricas ou aplicáveis, de igual modo, a todas as áreas da língua, sendo possível que algumas características linguísticas possam estar associadas a efeitos de *interface* mais ou menos fortes, o que terá de continuar a ser investigado.

Por outro lado, apesar da investigação sobre conhecimento implícito e explícito ter incidido, sobretudo, na aquisição da gramática, no presente capítulo iremos também analisar o modo como estes tipos de conhecimento se relacionam em outras áreas da língua, (como o vocabulário, a pronúncia ou a pragmática), embora alguns autores (e.g. Sonbul e

Schmidt 2013) considerem que existem razões para acreditar que a distinção entre conhecimento explícito e implícito é diferente para o vocabulário e para a gramática, traduzindo-se, designadamente, na diferença entre aprendizagem de itens e de regras.⁹

Em termos de investigações, vários estudos têm analisado os efeitos de diferentes tipos de instrução no desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito, sendo habitual considerar que o ensino explícito resulta em aprendizagem explícita (e.g. Bowles 2011; Sonbul e Schmitt 2013), embora alguns estudos tenham, também, identificado alguns efeitos da instrução explícita no desenvolvimento de conhecimento implícito (Spada e Tomita 2010; R. Ellis et al. 2006; White e Ranta 2002),¹⁰ que, no entanto, não foram corroborados por outros trabalhos de investigação, como o estudo desenvolvido por Sonbul e Schmitt (2013), que não aferiu evidências de influência da instrução explícita no conhecimento implícito de certos aspetos do vocabulário. Assim, e apesar de alguns trabalhos concluírem que a instrução explícita pode ser benéfica para a aquisição de conhecimento implícito, continua a ser necessário desenvolver mais investigação com a finalidade de determinar se estes dados podem ser generalizados (Loewen 2014:33) e de identificar variáveis que possam aumentar ou diminuir a eficácia da instrução explícita.

No que diz respeito à relação entre instrução implícita e conhecimento implícito, existem, igualmente, vários trabalhos de investigação que apontam para efeitos positivos: Rebushat e Williams (2012) investigaram a capacidade de os estudantes adquirirem conhecimento sobre uma língua semiartificial, com base apenas na exposição a *input*, tendo verificado que os estudantes eram capazes de adquirir as regras sintáticas de L2, acidentalmente, usando regras sintáticas para fazer juízos gramaticais; por seu lado, Li (2010) desenvolveu uma meta-análise, com base em cerca de trinta e sete estudos sobre

⁹ A aquisição de vocabulário baseia-se, fortemente, na aquisição de itens, enquanto os estudantes estão envolvidos em fazer conexões explícitas entre o sentido da palavra e a sua forma fonológica e ortográfica. Neste sentido, grande parte da aquisição do vocabulário pode ser considerada explícita (v. Sonbul e Schmidt 2013), embora alguns aspetos do conhecimento vocabular possam também ser implícitos, como é o caso do conhecimento sobre os contextos de uso de determinadas palavras, a frequência de certos itens no *input* e o conhecimento sobre a pronúncia ou pragmática (o que não impede que também possam ser ensinadas explicitamente).

¹⁰ Spada e Tomita (2010), por exemplo, realizaram uma meta-análise com base em cerca de quarenta e nove estudos e concluíram que a instrução explícita funciona melhor do que a implícita, tanto para o desenvolvimento do conhecimento implícito como explícito, o que parece favorecer a posição de *interface*, embora os autores refiram que o tipo de teste usado para medir os dois tipos de conhecimento possa ter favorecido o conhecimento explícito.

feedback corretivo¹¹ e verificou que, embora o *feedback* corretivo explícito se tivesse revelado mais eficaz a curto prazo (i.e. em pós-testes imediatos), o *feedback* implícito era mais eficaz a longo prazo (i.e. em pós-testes mais tardios), levando o autor a concluir que o *feedback* implícito contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito, o qual é mais durável, embora leve mais tempo a desenvolver, pelo que os efeitos da instrução implícita podem não ter resultados imediatos.

Assim, relativamente à questão de saber de que modo a instrução pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e promover um tipo de conhecimento (implícito) que lhes permita participar em situações de comunicação espontâneas, ainda que nem todos os estudos demonstrem efeitos significativos e de continuar a ser necessário desenvolver mais investigação, alguns dos trabalhos referidos mostram que tanto o conhecimento implícito como o conhecimento explícito de L2 podem ser desenvolvidos de várias maneiras, e que a instrução explícita pode ter efeitos positivos no desenvolvimento dos dois tipos de conhecimento, embora a instrução implícita também pareça ser eficaz, pelo que a combinação de instrução implícita e explícita parece ser a melhor abordagem em sala de aula.

Em abordagens mais tradicionais, a aprendizagem tende, contudo, a ser concebida como uma acumulação de conhecimento explícito sobre regras gramaticais e vocabulário, dando a noção aos estudantes de que estão a aprender alguma coisa tangível e permitindo aos professores aferir o conhecimento (explícito) adquirido pelos estudantes de modo mais objetivo. No entanto, a assunção de que o conhecimento explícito irá permitir, aos estudantes, usar a L2 facilmente para comunicar revela-se problemática, uma vez que tal não acontece necessariamente (Loewen 2014:25), pois, como referido, a capacidade de usar a língua para comunicar baseia-se, fortemente, no conhecimento implícito.

Por outro lado, embora o conhecimento implícito seja essencial para a comunicação em L2, este tipo de conhecimento é difícil de ensinar, havendo mesmo alguns autores (e.g. Krashen 2003) que sustentam que não pode ser ensinado, enquanto outros (e.g. Hulstijn 2002) referem que requer um grande investimento de tempo e acesso a quantidades

¹¹ O *feedback* explícito pode adotar formas diferentes, como correção direta ou explicação metalinguística; enquanto, no *feedback* implícito, a correção dos erros produzidos pelo estudante é encoberta (e.g. reformulação).

significativas a *input*, que permitam aos estudantes registrar determinados padrões da língua, assim como muitas oportunidades de prática (e.g. Dekeyser 2007a), o que pode ser difícil, sobretudo em contextos de aprendizagem com muitos estudantes e programas de ensino extensos.

Um outro problema que se coloca ao desenvolvimento de conhecimento implícito é o de que os estudantes podem sentir que não estão a aprender algo que possam verbalizar conscientemente (v. Gatbonton e Segalowitz 2005), podendo sentir-se insatisfeitos com as tentativas de desenvolver este tipo de conhecimento, mesmo que os professores expliquem que é possível adquirir a língua, sem aprender as regras gramaticais explicitamente.

Por fim, a avaliação do conhecimento implícito constitui um desafio e requer tempo, uma vez que os estudantes precisam de demonstrar capacidade de usar a língua de modo relativamente espontâneo, em situações que se foquem primeiramente no sentido e não em regras gramaticais, o que em alguns contextos educativos pode ser difícil de implementar.

Por todas as razões referidas, Loewen (2014:26) defende que a melhor abordagem consiste em usar o tempo disponível em sala de aula para desenvolver o conhecimento explícito,¹² embora considere que o professor deve recorrer também a tarefas complementares, destinadas a promover o conhecimento implícito.

Relativamente a abordagens pedagógicas, apesar de o conhecimento explícito continuar a ser, normalmente, privilegiado no ensino de L2, algumas propostas de ensino atuais, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), têm sustentado, pelo contrário, a importância de se criarem condições em sala de aula que promovam, sobretudo, o desenvolvimento do conhecimento implícito e conhecimento procedimental em que a competência comunicativa se baseia, mas sem descuidar o conhecimento explícito e a aprendizagem de aspetos gramaticais (v. e.g. R. Ellis e Shintani 2014).

O ELBT pode constituir, assim, uma alternativa para o ensino de L2, que se sustenta, em grande parte, na Abordagem Interacionista (Loewen 2014:43) e propõe o recurso a tarefas para promover diferentes tipos de interação em sala de aula, sendo, atualmente,

¹² De facto, embora a competência comunicativa se baseie, sobretudo, no conhecimento implícito ou procedimental, o conhecimento explícito também pode desempenhar um papel importante em contextos em que os estudantes têm tempo para monitorizar a sua produção (tal como na escrita ou em produções não espontâneas) e, em particular, para determinados grupos de estudantes, como os estudantes adultos, que conseguem atingir níveis elevados de conhecimento explícito.

considerada uma abordagem capaz de promover as condições necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa (e.g. Littlewood 2011; Mackey 2007, 2012; Skehan et. al 2012; R. Ellis e Shintani 2014; Van den Braden et al. 2009), sem descurar o desenvolvimento gramatical (e.g. Carless 2012) e outras componentes da competência comunicativa (e.g. Shehadeh 2012).

Não obstante, embora haja investigação considerável e evidências de benefícios associados à interação, alguns investigadores (e.g. R. Sheen 2005) têm sugerido que, por si só, esta não oferece condições necessárias ao desenvolvimento de uma segunda língua e criticam a falta de ensino explícito da língua que se encontra subjacente a algumas versões do ELBT. Estas críticas ignoram, contudo, o facto de o ELBT não ser uma abordagem monolítica (como iremos ver no capítulo seguinte) e de a perspetiva atual sobre este tipo de ensino sugerir a necessidade de se promover, igualmente, a atenção para estruturas da língua (de modo mais implícito ou explícito) durante o desempenho de atividades comunicativas (o designado foco na forma), com base no princípio de que os estudantes precisam de registar cognitivamente as formas linguísticas para as adquirir. Tal entendimento decorre da já referida “Hipótese de registo cognitivo” de Schmidt (1990, 1995, 2001), de acordo com a qual é necessária alguma consciência para que a aprendizagem de L2 ocorra.

Em suma, parece existir, atualmente, reconhecimento de que para desenvolver a competência comunicativa e para que os estudantes atinjam níveis elevados de fluência e correção é importante recorrer a abordagens que combinem tipos de comunicação centrados no sentido e na forma (Loewen 2014:54), o que pode ser promovido adotando, em sala de aula, tipos de instrução mais implícitos ou mais explícitos, como iremos ver de seguida.

III. 3.1. Tipos de instrução e ensino da gramática

A teoria e a investigação sugerem que a promoção da atenção para a forma, dirigida a qualquer aspeto da língua durante a interação centrada no sentido, pode ser, em geral, mais benéfica para a aquisição de L2 do que a interação, por si só, e que, embora os estudantes consigam dar atenção à forma, enquanto se encontram envolvidos no sentido, por vezes, é necessário recorrer a técnicas e estratégias (mais ou menos explícitas) para o efeito. Por outro lado, ainda que a maioria da investigação sobre foco na forma tenha investigado, sobretudo, os seus efeitos na aquisição de características morfosintáticas, tem havido um interesse crescente em relação à aquisição de itens lexicais (e.g. Laufer 2005a), pronúncia (e.g. Saito 2013a, 2013b) e pragmática (e.g. Jeon 2007).

Uma característica central da instrução com foco na forma é, portanto, a de que a atenção a aspetos específicos da língua-alvo deve ocorrer de modo relativamente implícito e que, se for demasiado explícita, a interação pode deixar de se centrar primeiramente no sentido e passar a focar-se em formas linguísticas, perdendo-se, assim, a eficácia de uma combinação entre foco na forma e foco no sentido (v. Long 2007b), apesar de haver também o perigo de o foco na forma ser demasiado implícito e de os estudantes poderem não registar cognitivamente as formas linguísticas, levando a que aquisição não ocorra (v. Lyster 1998b).

Relativamente ao papel desempenhado pela gramática, ainda que, tradicionalmente, ocupe um lugar central no ensino de L2, é possível encontrar autores (e.g. Krashen 2003) que consideram o seu ensino de pouca utilidade para o desenvolvimento do tipo de conhecimento implícito de que os estudantes necessitam para serem capazes de se envolver em uma comunicação espontânea; bem como alguns investigadores (e.g. Scheffler 2012; R. Sheen 2005; Swan 2005) que defendem que a melhor forma de aprender gramática é de modo explícito.

No presente contexto, tem, igualmente, sido reconhecido que, para desenvolver a competência comunicativa e para que os estudantes atinjam níveis elevados de fluência e correção, é importante recorrer a abordagens que combinem tipos de comunicação centradas no sentido e atenção à forma (Loewen 2014:54), o que pode ser promovido

recorrendo, em sala de aula, a tipos de instrução mais implícitos ou mais explícitos, que passamos a analisar, separadamente, e que iremos ilustrar com exemplos e tarefas concretas, no capítulo seguinte.

Assim, ainda que algumas componentes da gramática se baseiem na aquisição de itens que necessitam de ser memorizados (e.g. verbos irregulares), uma das suas características é o facto de, em grande parte, se basear na aquisição de regras (e.g. paradigma dos verbos regulares), pelo que iremos começar por considerar a questão de como se pode ajudar os estudantes a desenvolver conhecimento implícito, recorrendo a diferentes tipos de instrução.

A instrução implícita, tal como tem sido descrita por alguns autores (e.g. Andringa et al. 2011; Hulstijn 2002; Ur 2011), traduz-se na exposição dos estudantes a formas específicas da língua-alvo sem que seja promovida qualquer discussão sobre regras, abrangendo algumas estratégias mais implícitas, como o designado *input flood*¹ e o *feedback* corretivo implícito (e.g. as reformulações);² assim como outras que são consideradas relativamente implícitas (v. Loewen 2011; Swain e Lapkin 1995), como as estratégias de realce de *input*³ e os designados “episódios relacionados com a língua”.⁴

Entre as várias técnicas implícitas referidas, o recurso a técnicas como o *input flood*⁵ pode, ainda assim, não promover a atenção dos estudantes para a forma, uma vez que os estudantes estão focados no conteúdo semântico do *input* e tendem a não registar, cognitivamente, formas não salientes ou morfossintaticamente redundantes (v. Han et al.

¹ O designado *input flood* é uma das formas mais implícitas de promover o foco na forma que consiste em apresentar *input* aos estudantes, em que constam vários exemplos da estrutura-alvo, com o objetivo de facilitar a aquisição implícita e fazer com que os estudantes registem várias vezes uma determinada estrutura.

² As reformulações (*recasts*) traduzem-se em reações aos erros do estudante, por parte do professor ou colegas, que se traduzem na reformulação (total ou parcial) da sua produção.

³ As estratégias de realce de *input* consistem em destacar alguns aspetos do *input* (escrito), normalmente, sublinhando ou mudando o tipo de letra. Apesar de haver pouca investigação sobre o tema, também é possível realçar aspetos do *input* oral (Loewen 2014:63).

⁴ Os episódios relacionados com a língua decorrem da atenção linguística acidental a determinadas formas da língua-alvo, durante momentos de interação centrados no sentido, traduzindo-se, em muitos casos, em situações em que os estudantes fazem perguntas a outros colegas ou ao professor sobre um item linguístico. Em termos de foco na forma, os episódios relacionados com a língua são considerados relativamente explícitos, pois embora surjam espontaneamente durante a interação, podem motivar discussões bastante explícitas sobre as formas linguísticas (Loewen 2014:66).

⁵ No que diz respeito aos efeitos na aquisição, alguns estudos (e.g. Reinders e Ellis 2009; Hernández 2011) aferiram efeitos positivos associados ao *input flood*, contudo, o número de estudos desenvolvidos na área tem sido relativamente pequeno, sendo necessário, como refere Loewen (2014:71), continuar a desenvolver mais investigação.

2008). Para contrariar esta tendência e uma vez que o registo cognitivo é um passo importante para a aquisição, os investigadores têm recorrido, ainda, a outras estratégias de manipulação do *input*, como o destaque gráfico de determinadas características da língua-alvo que de outro modo poderiam passar despercebidas. A eficácia das estratégias de realce de *input*⁶ continua, no entanto, a ser debatida (Loewen 2014:63), pois, ainda que sejam mais salientes do que o *input flood*, podem, mesmo assim, não fazer com que os estudantes registem as formas adequadas.⁷

Por sua vez, o *feedback* corretivo e, em particular, as reformulações permitem também promover um foco na forma de modo pouco intrusivo durante a interação, tendo sido alvo de inúmeras investigações (e.g. Mackey 2007; Plonsky e Gass 2011; Li 2010; Lyster e Saito 2010; Russel e Spada 2006),⁸ a que já nos referimos no capítulo.

De facto, ao contrário do *input flood* e das estratégias de realce de *input*, o *feedback* corretivo ocorre em reação aos erros dos estudantes, permitindo chamar a atenção para estruturas concretas que se revelem problemáticas, o que as outras estratégias não fazem necessariamente. Por outro lado, de um ponto de vista prático, a apresentação de *feedback* constitui uma estratégia acessível, a que os professores (e estudantes) podem recorrer para promover um foco na forma, durante a instrução, e que permite, ainda, disponibilizar *input* ou promover a produção.

Como vimos, em termos de investigação, alguns trabalhos (e.g. Gurzynski-Weiss e Baralt 2013)⁹ têm mostrado que, de facto, os estudantes são capazes de se aperceber do *feedback* de modo correto, em particular, quando dirigido ao léxico e semântica, havendo,

⁶ A base teórica para o recurso ao realce de *input* baseia-se no facto de os estudantes tenderem a dar prioridade ao sentido e não à forma (v. VanPatten 1990), podendo, assim, não beneficiar, em termos de aquisição, de *input* que seja primeiramente comunicativo (Loewen 2014:63), sendo, por isso, necessário promover a atenção à forma.

⁷ No que diz respeito a estratégias de realce de *input*, algumas meta-análise (e.g. Han et al. 2008; Lee e Huang 2008) aferiram que, embora possam ajudar a compreensão e promover o registo cognitivo, não parecem ter um efeito significativo na aquisição de L2, sendo os resultados inconclusivos, no momento.

⁸ Lyster e Sato (2010), por exemplo, efetuaram uma meta análise sobre três tipos de *feedback* corretivo em sala de aula (reformulações, correção explícita e induções), tendo aferido efeitos positivos associados aos três tipos de *feedback*. Não obstante, os autores consideram que o *feedback* na forma de indução pode ser mais eficaz em sala de aula, uma vez que permite disponibilizar evidência negativa aliada a oportunidades para *output* modificado. Como referido, em outra meta-análise, Li (2010) conclui que o *feedback* explícito é mais benéfico a curto prazo, enquanto o *feedback* implícito é mais eficaz a longo prazo, o que pode estar relacionado com o facto de o *feedback* implícito poder contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, o qual demora mais a desenvolver, embora seja mais durável.

⁹ O trabalho de Gurzynski-Weiss e Baralt (2013) refere, contudo, que o *feedback* morfossintático foi, apenas, percebido metade das vezes e que os estudantes revelaram dificuldade em perceber o *feedback* fonológico.

igualmente, vários estudos (Lyster e Sato 2010; Li 2010) que têm demonstrado que o *feedback* que os estudantes recebem pode ser benéfico para a aquisição de L2.

Assim, depois de termos destacado alguns modos mais ou menos implícitos de promover um foco na forma (em particular, o *input flood*, realce de *input* e *feedback* corretivo), passamos agora a referir modos de instrução mais explícitos que podem ser usados para o efeito e que têm sido sustentados no âmbito de diferentes perspectivas teóricas, em particular, para o ensino da gramática (Loewen 2014:76), designadamente: as tarefas de promoção da consciência linguística, a instrução baseada no *input*, o método de apresentação/prática e produção, a instrução baseada no *output* e a instrução explícita.

O recurso a tarefas de promoção da consciência linguística¹⁰ corresponde a um tipo de instrução menos explícito, baseando-se em uma abordagem indutiva e na assunção de que a indução de regras gramaticais pelos estudantes pode facilitar a aquisição de L2 (v. R. Ellis 2003; Nassaji e Fotos 2004), ainda que o objetivo consista no desenvolvimento do conhecimento explícito.

Por sua vez, a instrução baseada no *input*, também conhecida por instrução baseada na compreensão (Loewen 2014:81), consiste na apresentação de *input* (oral ou escrito), que é manipulado de modo a promover o mapeamento entre forma e sentido, sendo que, em alguns aspetos, apresenta semelhanças com as estratégias de realce de *input*, anteriormente referidas, embora exista um foco maior em itens e, talvez, menos foco no sentido. Este tipo de instrução não envolve, necessariamente, produção (embora os estudantes não sejam impedidos de a fazer), focando-se, em particular, na compreensão de estruturas específicas, mediante o desempenho de tarefas (como escolher, a partir de um conjunto de imagens, as que correspondem ao *input*). Assim, dada a ênfase na compreensão, alguns autores (e.g. R. Ellis 2003; Shintani 2013) consideram que este tipo de instrução pode ser mais adequado para estudantes que se encontram em um nível inicial de aprendizagem.

Neste âmbito, destaca-se, ainda, a designada Instrução de Processamento¹¹ (Van Patten 2004, 2007) que corresponde a um tipo específico de instrução baseado no *input* (Loewen 2014:82) e que tem como objetivo mudar o modo como os estudantes processam e

¹⁰ O resultado desejável das tarefas de promoção da consciência linguística consiste em promover a consciência sobre o modo como determinadas características de L2 funcionam.

¹¹ No original: *Processing Instruction*.

compreendem o *input*,¹² sendo diferente de abordagens mais tradicionais, pois, embora ambas contemplem uma fase de apresentação explícita e produção,¹³ a Instrução de Processamento é acompanhada por atividades orientadas para o *input*, que induzem os estudantes a processar futuro *input* de modo mais eficaz, não se limitando a uma prática mecânica de itens específicos.

Uma das questões que se coloca relativamente à Instrução baseada no *input*, em geral, é a de saber se este tipo de instrução conduz, de facto, ao melhoramento da compreensão e se pode também promover a produção (Loewen 2014:83), sendo que, neste âmbito, a investigação (e.g. Shintani 2012; Shintani et al. 2013; Qin 2008; Fernández 2008; Henry et al. 2009; Henshaw 2012) tem mostrado que este tipo de instrução pode ser benéfico, tanto para o desenvolvimento da compreensão como da produção, ainda que os efeitos, em particular, da Instrução de Processamento pareçam ser limitados a estruturas linguísticas específicas (uma vez que nem todas as características representam um problema de processamento para os estudantes) e pela presença, ou ausência, de informação explícita sobre questões de processamento.

Para além da Instrução baseada no *input*, existe ainda um outro tipo de instrução em que a produção desempenha um papel importante, no âmbito da qual começamos por destacar o método de apresentação, prática e produção (que contém elementos da instrução explícita e de atividades baseadas na produção), que envolve, tipicamente, a explicação de um ponto gramatical, seguida de alguns exercícios de prática controlada e, finalmente, atividades de produção mais livre, em que os estudantes deverão usar a estrutura-alvo, embora possam sentir que a finalidade das atividades consiste em praticar as estruturas-alvo, em lugar de se envolverem no sentido¹⁴ (v. Shintani 2013).

¹² Este tipo de instrução sustenta que o sistema cognitivo processa o *input* de modos específicos e que os estudantes recorrem, frequentemente, a estratégias de processamento de L1 que não resultam (ou resultam, de modo limitado) para o processamento de L2.

¹³ A Instrução de Processamento também envolve três fases: a primeira destina-se a promover a consciência dos estudantes para o facto de poderem estar a recorrer a estratégias de processamento erradas, com base na apresentação de exemplos (em L1 e L2) e de regras simples; na segunda fase, os estudantes são solicitados a realizar atividades que os obrigam a processar o *input* corretamente, de modo a completarem a tarefa; e na terceira fase, os estudantes participam em atividades mais abertas e pessoais, envolvendo as estruturas trabalhadas.

¹⁴ Com o surgimento da Abordagem Comunicativa, estas atividades passaram a ser mais comunicativas. Não obstante, os estudantes podem, ainda assim, sentir que a finalidade das atividades consiste em praticar as estruturas-alvo, em lugar de se envolverem no sentido.

Por outro lado, uma das principais objeções que se coloca a este tipo de instrução é o facto de, por um lado, assumir que o que é ensinado explicitamente pode ser usado na comunicação espontânea,¹⁵ quando existem dúvidas de que o conhecimento explícito se possa converter em conhecimento implícito (v. R. Ellis 2005b) e, por outro, poder não ter em conta determinadas limitações psicológicas que se encontram subjacentes ao desenvolvimento de L2, designadamente, a existência de uma ordem natural de aquisição (v. Nassaji e Fotos 2011),¹⁶ o que significa que, se as estruturas da língua forem apresentadas mais cedo no processo de aprendizagem, as atividades de produção não poderão ajudar os estudantes a ultrapassar a ordem natural de aquisição.

Em termos de evidências, apesar de o método de apresentação, prática e produção ser bastante popular há várias décadas, não existe muita investigação sobre a sua eficácia, embora seja possível encontrar vários trabalhos que, em lugar de investigarem o método em si, têm investigado as suas componentes separadamente, como se verifica, por exemplo, em relação aos efeitos da produção livre na aquisição de L2 (e em menor extensão, da prática controlada) que têm sido investigados no âmbito do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e da interação; enquanto os efeitos da apresentação têm sido analisados no âmbito da Instrução explícita (Loewen 2014:90).

O método de apresentação, prática e produção não é, contudo, o único tipo de instrução que tem como finalidade promover a produção, destacando-se também a Instrução baseada no *output*, que se baseia na Hipótese de *output* compreensível proposta por Swain (1995), de acordo com a qual a produção facilita a aquisição de L2, valorizando o envolvimento dos estudantes em atividades que requerem produção, como é o caso das designadas atividades *dictogloss*¹⁷ (v. Nassaji e Fotos 2011).

¹⁵ A Teoria da Aquisição de Capacidades sugere que a prática é, precisamente, o que permite transformar o conhecimento declarativo em conhecimento procedimental.

¹⁶ Nem todos os investigadores concordam com a existência de constrangimentos, ao nível do desenvolvimento, que limitem aquilo que os estudantes podem aprender e, conseqüentemente, o que pode ser ensinado (R. Ellis e Shintani 2014:24). A posição de *interface* forte sustenta que o conhecimento explícito pode ser convertido, pela prática, em conhecimento implícito, em qualquer altura. No mesmo sentido, a Teoria Sociocultural rejeita a perspetiva de que a aquisição de L2 evolui ao longo de um processo mental pré-determinado.

¹⁷ Nas atividades *dictogloss*, os estudantes são, primeiro, confrontados com um texto (normalmente oral) que, depois, têm de reconstruir (em pares ou em grupo). Durante o processo, os estudantes terão de discutir e negociar as formas linguísticas adequadas, de modo a chegar a uma reprodução correta do texto, ou seja, o foco primordial deste tipo de tarefas não é o sentido, mas a forma.

Para além dos tipos de instrução referidos, existem ainda tipos mais tradicionais de instrução, que são usados para o ensino da gramática, entre os quais se destacam a explicação de regras gramaticais, o contraste entre L1 e L2, exercícios de tradução e o *feedback* metalinguístico que incide, explicitamente, em determinadas estruturas linguísticas, sendo, em muitos casos, acompanhado por exemplos de aplicação e terminologia metalinguística (v. Andringa et al. 2011).

A instrução explícita da gramática baseia-se, também, na assunção de que a língua é composta por um sistema de formas gramaticais e de estruturas, que podem ser adquiridas gradual e cumulativamente, pelo que a instrução deve apresentar as regras de modo sistemático e ordenado de modo a que os estudantes construam o seu conhecimento linguístico, passo a passo. Verifica-se, contudo, que os momentos da instrução podem não coincidir com as fases naturais de aquisição (Loewen 2014:85) e que, por outro lado, algumas fases de desenvolvimento podem resultar em produtos que não se assemelham (ainda) à língua-alvo, embora representem algum progresso por parte do estudante. Para além do mais, ainda que este tipo de instrução possa promover o conhecimento explícito sobre L2, a reivindicação de que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito continua a ser debatida, como referimos.

De facto, neste âmbito, tanto é possível encontrar alguns estudos (e.g. Norris e Ortega 2000; Spada e Tomita 2010; Klapper e Rees 2003) que aferiram mais efeitos positivos associados ao ensino explícito do que implícito (com base nos métodos de avaliação usados) como outros (e.g. Macaro e Masterman 2006; Stafford et al. 2012) que apresentam resultados menos favoráveis à instrução explícita.

Quanto a implicações pedagógicas, os trabalhos referidos apenas permitem concluir que existem vários tipos de instrução (mais implícita ou explícita) que podem ser eficazes para a aquisição de L2 (Loewen 2014:92): a Instrução baseada no *input* pode ajudar os estudantes a melhorarem a sua compreensão e produção em L2, embora, a Instrução de Processamento, em particular, se encontre limitada a um determinado número de estruturas gramaticais, uma vez que nem todas representam um problema de processamento para os estudantes; por sua vez, as atividades que enfatizam a produção em L2 são, igualmente, importantes para os estudantes, particularmente, se essa produção ocorrer em contextos centrados no sentido; e, por fim, a disponibilização de informação

explícita sobre regras gramaticais também parece ter alguns aspetos positivos, embora tal possa não ser o caso para todas as estruturas e contextos. Em suma, com base nos resultados aferidos, vários autores (e.g. Nassaji e Fotos 2011; Swain 2005; R. Ellis e Shintani 2014; Loewen 2014) têm sustentado que o melhor tipo de instrução em L2 deve procurar combinar tipos de instrução explícita e implícita.

III. 3.2. A aquisição do vocabulário, pronúncia e pragmática

A aquisição da gramática, no processo de aprendizagem de um novo idioma, tem recebido bastante atenção por parte dos investigadores, no entanto, existem outras componentes da língua que são, igualmente, importantes (como o vocabulário, a fonologia e a pragmática) e em relação às quais também existe um número considerável de investigações, designadamente, sobre os métodos de instrução mais eficazes que passamos a referir, na presente secção.

De facto, à semelhança do que se verifica em outras áreas da língua, alguns trabalhos (e.g. Sonbul e Schmitt 2013; Rebuschatt 2013) têm procurado aferir o tipo de conhecimento que resulta da aprendizagem de vocabulário, pois, embora se considere que o conhecimento lexical decorre, em grande parte, de uma relação consciente entre forma e sentido, existem outros aspetos de que os estudantes não têm consciência e que podem traduzir algum tipo de conhecimento implícito (e.g. o caso da frequência de palavras, registos de língua).

A aquisição de vocabular envolve, assim, diferentes aspetos (Loewen 2014:98-99), sendo que a um nível mais básico requer o estabelecimento de relações entre forma e sentido (ou seja, os estudantes precisam de associar conceitos semânticos específicos a formas fonológicas e ortográficas), mas que, a outro nível, envolve aspetos como as propriedades gramaticais das palavras, os contextos sociais de uso, os registos de língua e a frequência das palavras no discurso, que os estudantes precisam de desenvolver para chegar a um conhecimento lexical mais profundo de L2.

Quanto ao número de palavras que os estudantes terão de adquirir em L2, alguns trabalhos (e.g. Nation 2001; Webb 2010), que se baseiem, em particular, na língua inglesa, apontam para cerca de 3000 palavras frequentes da língua-alvo, apesar de o número poder ser diferente para outras línguas, o que implica encontrar a mesma palavra várias vezes no *input*, sem que haja acordo em relação ao número exato de vezes: alguns estudos (e.g. Horst et al. 1998) propõem um número que varia entre as oito a doze vezes, enquanto outros (e.g. Rott 1999) defendem que, apenas, uma ou duas vezes são suficientes. A este nível, alguns investigadores (e.g. Laufer e Rozowski-Roiblat 2011) sustentam, ainda, que a frequência da exposição promove diferentes níveis de aprendizagem, enquanto outros (e.g. Schmitt 2008) defendem que, mais do que a frequência, o que é importante é o grau de envolvimento dos estudantes.

Relativamente ao conhecimento lexical, existe uma outra distinção, que consideramos importante referir, que diz respeito à diferença entre conhecimento recetivo (i.e. palavras que os estudantes reconhecem, mas não são capazes de produzir, autonomamente) e produtivo (i.e. léxico que os estudantes são capazes de usar), sendo que, em geral, os estudantes de L2 tendem a ter mais conhecimento lexical recetivo do que produtivo (v. Laufer 1998; Laufer e Paribakht 1998; Webb 2008).

No âmbito da investigação sobre vocabulário, é possível estabelecer, ainda, uma distinção entre aquisição acidental e intencional de vocabulário (v. Hulstijn 2001), sendo que a primeira está, normalmente, associada à instrução baseada no sentido, apesar de não implicar, necessariamente, que a aprendizagem ocorre sem consciência (Loewen 2014:100), uma vez que os estudantes podem consultar um dicionário, durante o desempenho de uma tarefa, para esclarecer o significado de uma determinada palavra (ou seja, os estudantes podem aprender intencionalmente, mesmo que encontrem as palavras acidentalmente); enquanto a aprendizagem intencional se traduz em um tipo de instrução com foco na forma (ou seja, envolve atividades destinadas a chamar a atenção dos estudantes para determinados aspetos do *input*), sendo também possível promover um foco no vocabulário, como sustentam vários autores (e.g. R. Ellis et al. 2001; Laufer 2005a; Loewen 2005; Tian e Macaro 2012), recorrendo, designadamente, a estratégias como o *input flood*, realce de *input*, *feedback* corretivo, entre outras.

De facto, uma das questões mais controversas no debate sobre a aquisição de vocabulário tem-se centrado no papel desempenhado pela aprendizagem implícita, nomeadamente, através de leitura extensiva,¹ que alguns autores (e.g. Krashen 2003) consideram ser a forma mais eficiente para a sua aprendizagem, havendo vários trabalhos de investigação (e.g. Al Homoud e Schmitt 2009; Horst 2005) que têm aferido efeitos positivos associados à exposição acidental a *input*, designadamente, através de leitura extensiva; enquanto outros autores (e.g. Laufer 2005b) consideram questionável que os estudantes consigam inferir o sentido das palavras pelo contexto, sustentando que estes necessitam de encontrar a mesma palavra várias vezes para que a possam adquirir e também, que não é possível generalizar os ganhos de vocabulário que os estudantes obtêm, com base na leitura de textos breves, para a leitura de textos longos.

Por seu lado, a instrução explícita consiste na pré-seleção de vocabulário, que é isolado de contextos comunicativos, havendo diferentes abordagens para o efeito, como a análise contrastiva e a tradução (e.g. Hummel 2010; Laufer e Girsai 2008), embora sejam problemáticas em contextos de aprendizagem em que os estudantes não partilham a mesma L1, mas cujos efeitos na aquisição têm sido investigados: Laufer e Girsai (2008), por exemplo, concluem que a análise contrastiva aumenta a saliência das formas-alvo, melhorando a aquisição; Boers et al. (2009) verificaram que o recurso a ilustrações, para clarificar o significado do vocabulário, pode causar distração, em particular, para estudantes que não têm um estilo de aprendizagem visual; enquanto Farley et al. (2012), em um estudo idêntico, aferiram que o recurso a ilustrações tem efeitos positivos na aquisição de vocabulário abstrato; e Abraham (2008) e Yun (2011) identificaram efeitos positivos associados à integração de glossários com vocabulário potencialmente desconhecido.

As implicações pedagógicas para a aquisição de vocabulário são, em muitos aspetos, semelhantes às anteriormente referidas para a aquisição da gramática, ou seja, parece ser útil recorrer a várias abordagens para a sua aquisição em sala de aula (Loewen 2014:109): a aprendizagem acidental, mediante exposição extensiva a *input*, pode ser benéfica para a aquisição de vocabulário, embora demore bastante tempo, pelo que poderá ser importante introduzir, também, tipos de instrução mais intencionais, através de um foco na forma e

¹ A leitura extensiva consiste na leitura de textos variados selecionados pelos estudantes, mais em função do seu interesse e prazer que deles possam retirar do que de objetivos de aprendizagem (Loewen 2014:101).

instrução explícita, reservando a realização de certos tipos de trabalho para momentos não presenciais (e.g. leitura extensiva). De facto, considerando que o tempo disponível para a aprendizagem de L2 em sala de aula é limitado e que a aprendizagem acidental requer tempo poderá ser necessário criar condições para que esta possa, também, ocorrer fora da sala de aula, sobretudo, em níveis de aprendizagem mais avançados.

Pelo contrário, de acordo com alguns autores (e.g. Eckerth e Tavakoli 2012), os estudantes de nível inicial poderão beneficiar com maiores quantidades de instrução explícita de vocabulário, sendo importante que a seleção de itens lexicais se baseie em princípios coerentes, como níveis de frequência ou os domínios em que os estudantes se preparam para atuar (v. Boers e Lindstromberg 2009). Por fim, também parece ser claro que a quantidade e qualidade da exposição dos estudantes ao *input* são aspetos importantes e que, quanto mais vezes os estudantes contactarem com uma determinada palavra, mais conhecimento poderão adquirir sobre a mesma.

Assim, depois de termos analisado alguns trabalhos sobre a aquisição da gramática e do vocabulário, passamos agora a analisar a aquisição da pronúncia que, apesar de ser uma componente importante da competência comunicativa, tem recebido menos atenção do que as áreas anteriormente referidas, ainda que existam alguns trabalhos importantes sobre este tópico que passamos a referir.

De facto, o ensino da pronúncia tende a ter, normalmente, como objetivo promover a aquisição de um nível de proficiência semelhante à de um falante nativo, o que poderá ser inatingível para muitos estudantes (v. e.g. Jenkins 2002; Levis 2005) não só em termos de produção, como também ao nível da perceção, em particular, para os estudantes que começam a aprendizagem de L2 depois da puberdade.

Como vimos, a hipótese de existir um período crítico, de acordo com o qual existem aspetos biológicos que limitam a aprendizagem de L2, tem levado alguns autores (v. Moyer 2011) a sustentar que a idade é um aspeto determinante para a aquisição da pronúncia, sendo pouco o que pode ser feito para facilitar a sua aprendizagem.

Não obstante, alguns investigadores têm defendido que a idade não é o único fator que condiciona a aquisição da pronúncia, como se verifica em estudantes que, por não terem acesso a *input* ao longo do tempo, não são capazes de beneficiar dessa vantagem (v.

Moyer 1999), apesar de terem começado cedo a sua aprendizagem de L2. Outros estudos (e.g. Levis 2005; Nation 2011) demonstram, também, que uma aptidão elevada para a aprendizagem da língua pode compensar os efeitos que decorrem da aprendizagem na idade adulta, mesmo para a pronúncia. De outra perspetiva, destacam-se, ainda, alguns trabalhos (e.g. Gatbonton et al. 2005) de acordo com os quais a manutenção da pronúncia pode ser importante para os estudantes, uma vez que lhes permite conservar uma identidade separada da cultura de L2, pelo que, perante os fatores referidos, a compreensibilidade parece ser um objetivo mais realista para a instrução (Loewen 2014:117).

Relativamente à natureza do conhecimento sobre a pronúncia, embora seja claro que os estudantes de L2 possam ter conhecimento explícito sobre a língua (e.g. fonologia de L2), a outros níveis podem ter, também, algum tipo de conhecimento implícito, uma vez que é difícil para os estudantes basearem-se, apenas, no seu conhecimento explícito para fazerem produções coerentes em tempo real, sendo, por isso, possível que desenvolvam, igualmente, conhecimento implícito sobre a pronúncia de L2, ou que transfiram o conhecimento da pronúncia de L1 para a produção de L2 (ibidem:120).

Não obstante, tal como se verifica em relação a outros aspetos da língua, a instrução pode ajudar a desenvolver o conhecimento explícito sobre a fonologia, ao qual os estudantes poderão recorrer para monitorizar o desempenho de algumas tarefas (como a leitura de frases e palavras), ainda que não seja claro até que ponto é possível transferir esse conhecimento para o discurso espontâneo (v. Saito 2013a; Kissling 2013), uma vez que, o papel desempenhado pelo ensino explícito continua a ser controverso.

Assim, relativamente a tipos de ensino mais implícitos de instrução, começamos por destacar o foco na forma (v. R. Ellis et al. 2001), que pode ocorrer durante interações centradas no sentido, mediante *feedback* corretivo dirigido aos erros fonológicos, ou de perguntas sobre a pronúncia de uma determinada palavra (os designados episódios relacionados com a língua), que já desenvolvemos anteriormente.

A instrução explícita é outra opção para o ensino da pronúncia, caracterizando-se no passado por ser frequentemente descontextualizada, mas que atualmente enfatiza mais o conteúdo semântico, centrando-se, por exemplo, nas diferenças entre L1 e L2.

No que diz respeito a dados empíricos, as evidências disponíveis revelam que, em geral, a instrução tem efeitos positivos na pronúncia, tanto na percepção como na produção, embora existam algumas variáveis que parecem melhorar a sua eficácia: Dłaska e Krekeler (2013), por exemplo, aferiram que a disponibilização de *feedback* corretivo é mais eficaz em melhorar a compreensibilidade da produção dos estudantes do que o recurso a atividades de compreensão oral, o que sugere que os estudantes precisam de evidência negativa para registar cognitivamente a sua própria produção, uma conclusão que tem sido, igualmente, referida em outros estudos (e.g. Saito e Lyster 2012). Por outro lado, vários trabalhos têm mostrado que a instrução explícita também pode ter efeitos positivos na pronúncia dos estudantes, como mostra, por exemplo, o estudo desenvolvido por Venkatagiri e Levis (2007) que aferiram uma relação entre a consciência fonológica e a compreensibilidade da produção dos estudantes, embora também haja alguns trabalhos que não identificaram efeitos positivos associados à instrução explícita, como por exemplo Kissling (2013), de acordo com o qual, a prática e o acesso a *feedback* podem ser aspetos mais importantes do que a disponibilização de informação explícita.

Em termos de implicações pedagógicas, a primeira conclusão que se pode retirar é a de que o ensino da pronúncia pode ser benéfico, sobretudo, para melhorar a compreensibilidade da produção dos estudantes, pelo que os professores devem dar atenção a esta área da língua, esclarecendo os estudantes para o facto de a compreensibilidade constituir uma finalidade mais adequada e importante do que o objetivo de atingir uma proficiência equivalente à de um falante nativo.

Neste âmbito, como refere Loewen (2014:126), os professores devem ter, igualmente, consciência de que a manifestação de (eventuais) sinais de resistência, por parte dos estudantes, a modificações na sua pronúncia de L2 poderá estar relacionada com a necessidade que sentem em manter a sua identidade, sendo importante que os próprios estudantes sejam informados sobre o papel que a pronúncia desempenha no estabelecimento da sua identidade social (de modo a que possam definir qual é o seu objetivo pessoal) e das pressões a que podem estar sujeitos, designadamente, por parte da sua comunidade de origem, quando se esforçam por adquirir uma pronúncia semelhante à de um falante nativo.

Por fim, destaca-se o facto de os professores poderem recorrer tanto a uma instrução explícita (e.g. diferenças entre L1 e L2) como implícita (e.g. *feedback* corretivo) para ensinar fonologia, uma vez que ambas podem ser benéficas para os estudantes, sendo importante recorrer a tarefas que promovam um foco em características fonológicas específicas, bem como abordar as que surgem, acidentalmente, durante o desempenho das tarefas.

Assim, depois de nos termos focado na gramática, no vocabulário e na fonologia, passamos, por fim, a analisar a aquisição da pragmática,² que tem sido definida como o uso da língua em contextos sociais (Loewen 2014:129), constituindo uma componente bastante importante da competência comunicativa, embora seja uma das mais difíceis de adquirir (v. Bardovi-Harlig e Vellenga 2012), uma vez que o *input* não é, por vezes, suficientemente saliente e os estudantes podem não conseguir desenvolver este tipo de conhecimento apenas por exposição (v. e.g. Kasper e Rose 2002; Jeon e Kaya 2006); mas também porque alguns estudantes (em particular os que aprendem o idioma como língua estrangeira) podem não ter muito contacto com a língua-alvo fora da sala de aula, dispondo de poucas oportunidades para observar o modo como a língua é usada em diferentes contextos sociais; e, ainda, pelo facto de as lacunas na capacidade pragmática serem, frequentemente, associadas, não a um défice linguístico, mas a características da personalidade do falante (v. Nguyen 2013), podendo ter consequências mais negativas do que os erros produzidos em outras áreas.

A sua importância decorre, ainda, do facto de a investigação ter vindo a tornar cada vez mais evidente que estudar no estrangeiro não cria, automaticamente, condições de aprendizagem, uma vez que as oportunidades para praticar a língua podem não acontecer tão frequentemente como esperado (v. Dekeyser 2007c; Ranta e Meckelbong 2013), para além de a interação poder não ser de grande qualidade (e.g. Wilkinson 2002).

² A pragmática pode ser subdividida em duas categorias gerais: a pragmalinguística, que se refere aos recursos linguísticos de que o estudante dispõe quando tem uma finalidade pragmática; e a sociopragmática que consiste no conhecimento sobre os contextos em que determinadas características pragmalinguísticas devem ser usadas. Segundo Loewen (2014:129) um tipo de conhecimento não implica o outro, sendo que um estudante pode ter conhecimento pragmalinguístico, mas não sociopragmático. O QECR (2011:169-174) distingue entre competência sociolinguística e competência pragmática para designar a diferença entre sociopragmática e pragmalinguística, respetivamente.

A investigação tem, também, analisado a natureza do conhecimento sobre pragmática, tal como verificámos em relação a outras áreas da língua, colocando a possibilidade de algum do conhecimento sobre pragmática poder ser explícito ou declarativo e decorrer de informação, que é apresentada aos estudantes, sobre o uso da língua em determinados contextos sociais (v. Bardovi-Harlig 2013), enquanto outra parte pode ser armazenada como conhecimento implícito (v. Hulstijn 2001), o que significa que os estudantes nem sempre precisam de pensar, conscientemente, sobre as formas mais adequadas, em um dado contexto social.

Relativamente à instrução, de acordo com alguns investigadores (e.g. Jeon e Kaya 2006; Taguchi 2011), o foco na forma permite, igualmente, sustentar tipos mais implícitos de ensino da pragmática, sendo possível promover a atenção dos estudantes para os contextos em que determinadas formas são (socialmente) adequadas, à semelhança do que verificámos em outras áreas da língua.

Contudo, em termos de evidências empíricas, vários trabalhos de investigação atuais mostram que a instrução explícita tende a ser considerada mais benéfica para a aquisição da pragmática do que apenas a exposição a *input* (e.g. Kasper e Rose 1999; Taguchi 2011), ou, também, que o recurso a *corpora* permite apresentar informação explícita sobre pragmática, ajudando os estudantes a melhorar o seu desempenho (e.g. Huth 2006).

Relativamente a implicações pedagógicas, os dados referidos mostram que a instrução deve incluir atividades destinadas a desenvolver as capacidades pragmáticas dos estudantes, sobretudo, se o objetivo consistir na aquisição de níveis elevados de proficiência, e que é importante recorrer, designadamente, a *corpora* e a materiais eletrónicos para promover o acesso a *input* variado e criar oportunidades para interação (v. Belz e Kinginger 2003), uma vez que os materiais comerciais tendem a apresentar algumas lacunas ao nível da pragmática (v. Belz 2007).

No mesmo sentido, alguns trabalhos de investigação têm aferido que, embora as experiências de mobilidade possam ser importantes para o desenvolvimento da competência pragmática, é fundamental que os estudantes recorram, de facto, à língua-alvo para interagir em diferentes contextos, uma vez que a qualidade e a quantidade de interação em L2, bem como o tempo investido pelos estudantes no desempenho de tarefas,

envolvendo o uso de L2, são aspectos mais importantes do que simplesmente estar no estrangeiro (v. Du 2013).

Assim, e para além da instrução em sala de aula, a investigação tem analisado outros aspectos importantes na área, designadamente, os efeitos de uma experiência no estrangeiro no desenvolvimento do conhecimento sobre pragmática (e.g. Bardovi-Harlig 2013), a existência de fases no desenvolvimento do conhecimento sobre pragmática (e.g. Kaspar e Rose 2002), assim como a transferência que ocorre quando os estudantes tentam usar características da pragmática em L1 em contextos de uso de L2 (e.g. Félix-Brasdefer 2004; Huth 2006) ou a diferença entre capacidades de perceção e produção (e.g. Rose 2005) e, ainda, a aprendizagem ou rejeição dos valores sociais subjacentes à pragmática de L2 (e.g. Levis 2005; Gatbonton et al. 2005).

CAPÍTULO IV: O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS

IV. 1. A emergência do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

A revisão da literatura que fizemos no capítulo anterior permitiu-nos verificar que, embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e a instrução com foco na forma podem promover o tipo de processo de aprendizagem interativo que se considera facilitar a aquisição de L2 (Mackey 2012:57), ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua, com o objetivo global de promover o desenvolvimento de L2 (Bygate e Samuda 2009:93) – pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

O ELBT, ainda que não represente uma forma monolítica de instrução, pode ser definido, genericamente, como uma abordagem que se baseia no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas e que corresponde a uma aplicação da versão (forte) da Abordagem Comunicativa, de acordo com a qual a língua pode ser adquirida pela comunicação.¹ De facto, a mudança gradual de paradigma, na Psicologia e Linguística,² deu origem ao que se designa, genericamente, como ensino comunicativo da língua³ (ou Abordagem Comunicativa) que se baseia na assunção de que o foco na estrutura

¹ A versão forte da Abordagem Comunicativa pode, contudo, ser aplicada através de outro tipo de atividade comunicativa, como experiências de campo ou visitas de conferencistas (v. Stern 1992). Por seu lado, a versão fraca ou moderada da Abordagem Comunicativa baseia-se na assunção de que as componentes da competência comunicativa podem ser identificadas e ensinadas sistematicamente.

² Dörnyei (2009:34) considera, contudo, que a principal diferença entre o anterior método Audiolinguístico e o Comunicativo reside no facto de o Audiolingualismo se encontrar associado a uma teoria de aprendizagem específica, enquanto a reforma comunicativa, dos anos setenta, se centra na renovação do conteúdo linguístico dos cursos, sem qualquer conceção psicológica de aprendizagem sistemática que a acompanhe.

³ Na literatura anglófona é, normalmente, designado por *communicative language teaching*. Segundo Randall (2007:150), os princípios sustentados, inicialmente, por este movimento encontram-se presentes, nomeadamente, nos trabalhos de Wilkins (1976), Brumfit e Johnson (1979) e Widdowson (1978) e ilustram uma mudança de foco na forma para uma ênfase na comunicação e nos processos comunicativos envolvidos.

da língua não é suficiente e que precisa de ser acompanhado pela capacidade de exprimir sentidos.

Assim, se nos métodos de ensino baseados em programas estruturais,⁴ a gramática ocupa um papel central, com o advento da Abordagem Comunicativa (e.g. Allwright 1979) e métodos naturais (e.g. Krashen e Terrel 1983), esse lugar começa a ser questionado, sendo mesmo negada a sua utilidade (e.g. Krashen 1982) com base no argumento de que o ensino da gramática não corresponde à sua efetiva aquisição.

No âmbito da Abordagem Comunicativa emergem, assim, duas versões: a “versão forte”, de acordo com a qual a língua é adquirida através da comunicação e os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo comunicativo, e a “versão fraca”, a que se encontra subjacente a ideia de que é possível identificar e ensinar, separadamente, diferentes componentes da competência comunicativa,⁵ assim como promover o uso automático de novos itens linguísticos, mediante uma prática controlada, recorrendo, tipicamente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção (R. Ellis 2005a:4). Como veremos, a perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a este segundo tipo de ensino tem sido criticada, nomeadamente, por abordar o ensino da língua como uma série de “produtos” que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas que vão sendo, gradualmente, gramaticalizados e reestruturados, à medida que novas características da língua vão sendo incorporadas.

Por seu lado, o entendimento de que a aprendizagem implica comunicação (como sustenta a versão forte da Abordagem Comunicativa) deriva, em parte, da “Hipótese de *input* compreensível” proposta por Krashen (1985) e, de modo mais amplo, da crença de que o processo de aquisição de L2 pode funcionar de maneira semelhante à aquisição de L1, como referem Bygate e Samuda (2009:91), ou seja, envolvendo, predominantemente, processos implícitos, que decorrem da participação em trocas comunicativas significativas.

⁴ Programas de ensino baseados em torno de uma sequência de listas gramaticais e estruturais (como verbos, orações, preposições), como o método Audiolingüístico ou o método Gramática-Tradução.

⁵ A abordagem nocional-funcional apenas se distingue das abordagens anteriores ao nível do conteúdo a ensinar, propondo que sejam ensinadas noções gerais (e.g. duração, possibilidade) e funções (e.g. “convidar”, “desculpar”).

A versão forte da Abordagem Comunicativa baseia-se, portanto, na assunção de que a melhor forma de abordar a aprendizagem de L2 consiste em disponibilizar grandes quantidades de *input* e criar oportunidades para uso e processamento da língua-alvo, como se verifica no projeto desenvolvido por Prabhu (1987), assim como no trabalho inicial de Breen (1984) e de Candlin (1987). Esta versão mais radical da Abordagem Comunicativa significava, também, que o professor dava pouca atenção à forma, valorizando o uso espontâneo da língua e a partilha de informação entre os estudantes, ou entre estes e o professor (Spada e Lightbown 2009:160), pelo que os métodos passam a adotar abordagens mais implícitas do que explícitas para tratar a forma (Randall 2007:150), com base no entendimento de que os estudantes adquirem a língua pela participação no processo comunicativo, de modo semelhante à aquisição de L1.

Nos anos oitenta, a versão mais radical da Abordagem Comunicativa com ênfase na comunicação significativa, começa, assim, a substituir tipos de ensino mais estruturados em alguns contextos (v. Howatt 1984), o que é também visível na primeira tentativa de implementação e desenvolvimento de uma base teórica para um curso de línguas baseado em tarefas, realizada na Índia entre 1979 e 1984 (v. Prabhu 1987), que não contempla o ensino explícito da gramática (Robinson 2011b:10), sendo compatível com a reivindicação de Krashen (1982), de acordo com a qual o *input* compreensível é suficiente para a aprendizagem e que o esforço para trabalhar o sentido/conteúdo promove a aprendizagem accidental do conhecimento implícito.

A versão inicial⁶ da Hipótese da Interação (Long 1983c, 1989) e a proposta de que as línguas são aprendidas pela participação em trocas comunicativas é, também, globalmente, consistente com os desenvolvimentos ocorridos na área da Pedagogia do Ensino de Línguas, embora Long questione a assunção de que todo o *input* é importante e sustente que a interação facilita a aquisição de L2 não só porque permite tornar o *input* compreensível, mas também por fazer com que os estudantes deem atenção a formas problemáticas existentes no *input* e *output* durante o desempenho da tarefa, acelerando o mapeamento das relações entre forma e significado e estimulando uma mudança na interlíngua (Robinson 2011b:11).

⁶ Na versão revista da Hipótese da Interação, Long (1996) passa a enfatizar a importância do *feedback*, durante a interação.

Por outro lado, na sequência de algumas investigações de acordo com os quais a aprendizagem natural da língua não conduz a níveis elevados de competência linguística (e.g. Swain 1985; Hammerly 1991; Kowal e Swain 1997) e que os estudantes de L2 (particularmente, os adultos) revelam dificuldade em atingir níveis elevados de competência gramatical, mesmo com oportunidade para aprender a língua de modo natural em sala de aula (i.e. programas de imersão),⁷ passa a enfatizar-se, também, a importância de se promover a atenção dos estudantes para a forma⁸ durante a produção (R. Ellis 2006:85-86).

Os defensores da versão forte da Abordagem Comunicativa, de que o ELBT é um exemplo entre outros possíveis (R. Ellis 2003:30), consideram, portanto, que o envolvimento dos estudantes em processos que promovem a aquisição é fundamental, apesar de a perspectiva sobre as condições que promovem esses processos ter mudado. Inicialmente, Krashen (1982, 1985) exerce grande influência, ao argumentar que a disponibilização de *input* é necessária e suficiente para a aquisição, embora tenha sido, depois, questionado por alguns autores e, em parte, por Long (1983a, 1985b, 1989) na “Hipótese da interação”, ao propor que a interação é crucial para a aquisição de L2, aliada à oportunidade para que os estudantes recebam *feedback* personalizado e imediato, dirigido a áreas problemáticas da interlíngua (v. Pica 1994), sendo que a ocorrência de negociação de sentido (como pedidos de compreensão, clarificação e confirmação) passa a ser considerada um indicador de facilitação da aquisição.

A proposta de Krashen foi, ainda, questionada por evidências de lacunas no desenvolvimento da capacidade de produção em programas de imersão, que motivaram a designada Hipótese de *output*, na qual Swain (1995:125-26) argumenta que a atenção que o estudante dá à produção facilita a aquisição, quer seja no âmbito da interação, quer não seja.

No mesmo sentido, Long (1998) reformula a importância que atribui, inicialmente, à negociação de sentido e passa a enfatizar a necessidade de haver também um foco na forma, sob pena de os resultados da aprendizagem corresponderem aos já aferidos em programas de imersão, sustentando que, para além da participação em interações com um

⁷ Os programas de imersão são situações de ensino em que a língua-alvo é usada como meio de instrução, podendo adotar diferentes formatos. V. Johnson e Swain (1997).

⁸ Este princípio geral encontra-se subjacente, atualmente, à Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:24).

foco principal no sentido, tem de haver também uma preocupação com a forma, sem que a naturalidade da comunicação fique comprometida.

Atualmente, a necessidade de os estudantes darem atenção à forma no processo de aprendizagem de L2 é, amplamente, reconhecida na investigação baseada em tarefas, tanto por parte da perspetiva interacionista (e.g. Long 1989, 1998) como por investigadores que adotam uma abordagem mais cognitiva (e.g. Skehan 1998a; Robinson 2001c) e sociocultural (e.g. Swain e Lapkin 2001), pelo que todas as abordagens referidas assumem que a interação, por si só, não é suficiente e que a promoção de um foco na forma é fundamental, sendo consistentes com as atuais conceptualizações sobre o papel do registo cognitivo, tanto através do *input* (e.g. Schmidt 1990) como do registo de lapsos na produção (e.g. Swain 1995), diferindo, apenas, na importância que atribuem ao *feedback* (e.g. Doughty e Williams 1998), localização da atenção (e.g. Skehan 1998a; Doughty 2001), interação (e.g. Van Lier e Matsuo 2000) ou produção (e.g. Swain e Lapkin 2001).

Por outro lado, o ELBT tem progredido bastante da teoria para a prática,⁹ cativando vários educadores (e.g. Prabhu 1987; Willis 1996; Nunan 1989, 2004) e sendo, atualmente, considerada uma abordagem inovadora (Tomlinson 2012:160), assim como a que, na última década, tem atraído mais atenção (Cook 2011:512), em particular, por parte de responsáveis pela elaboração, implementação e coordenação de programas de língua em contextos locais, nacionais ou internacionais.

Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflitam, de facto, a adoção de um ensino baseado em tarefas, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), situação que se estende também a Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como conclui Marques Dias (2008:43), com base em uma análise feita a métodos publicados em Portugal entre 1997 e 2007, em livro e CD-ROM.

⁹ Existem vários exemplos documentados de ELBT, desde o projeto inicial de Prabhu (1987) a relatos de estudos de caso (e.g. Leaver e Willis 2004; Edwards e Willis 2005; Van den Branden 2006) e, ainda, avaliações de projetos de implementação de ELBT, em países asiáticos (e.g. Carless 2004; McDonough e Chaikitmongkol 2007).

De facto, ao sustentar que os objetivos do ensino de línguas consistem em criar contextos que possam promover a capacidade natural para a aprendizagem da língua, o ELBT desafia algumas visões mais tradicionais sobre o ensino de línguas (R. Ellis 2009b:222) e tem suscitado algumas críticas por parte de professores e educadores (e.g. Sheen 2004; Swan 2005; Seedhouse 1999, 2005; Widdowson 2003), como veremos. Esta resistência traduz-se também no facto de, atualmente, o ensino de línguas corresponder, predominantemente, à versão moderada da Abordagem Comunicativa, baseando-se fortemente em métodos de apresentação, prática e produção¹⁰ (Willis e Willis 2009:3), por serem compatíveis com dogmas educativos pré-existent, que tendem a não dar prioridade à comunicação, reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (R. Ellis 2003:29).

Assim, apesar das críticas e dúvidas de que uma abordagem baseada na apresentação/prática/produção possa conduzir ao uso das estruturas ensinadas na comunicação (Skehan 1996a:50), este tipo de instrução continua a ser bastante implementado e a maioria dos professores tende a optar por incorporar tarefas em abordagens mais tradicionais, sendo ainda pouco significativo o número de tentativas em adotar as tarefas como unidades de ensino, planificando cursos completos nos quais ocupem um lugar central, opções que correspondem a dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas), designados na literatura, respetivamente, como “ensino de línguas apoiado em tarefas” (*task-supported language teaching*) e ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching*). Ou seja, enquanto o “ensino de línguas apoiado em tarefas” se baseia em conteúdo linguístico, quer especificado em termos estruturais, quer em termos nocionais ou funcionais (como sucede na versão fraca ou moderada da Abordagem Comunicativa) e recorre, tradicionalmente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção, propondo a realização de tarefas, normalmente na fase de produção; o “ensino de línguas baseado em tarefas” corresponde à versão forte da Abordagem Comunicativa (embora não seja a única forma de a aplicar), em que as tarefas são a base de todo o programa.

¹⁰ A “apresentação” refere-se à disponibilização de informação explícita sobre uma estrutura gramatical (dirigida ao conhecimento declarativo), a “prática” refere-se ao uso de exercícios que envolvem a produção controlada da estrutura-alvo e a “produção” envolve o desempenho de tarefas, destinadas a completar a automatização. Esta abordagem assume uma posição de *interface* na relação entre conhecimento explícito e implícito (R. Ellis 2005a:4).

Como iremos aprofundar ao longo do capítulo, o ELBT não representa uma forma monolítica de instrução, sendo definido e operacionalizado de várias maneiras,¹¹ abrangendo uma grande variedade de perspectivas – umas com foco no processo cognitivo (como, por exemplo, a abordagem psicolinguística) e outras com foco na interação social (como a abordagem sociocultural) – o que não impede que possa ser distinguido de outras formas mais tradicionais de ensino (R. Ellis 2009b:1), designadamente, por não ser apenas um tipo de instrução baseado, exclusivamente, no sentido (Mackey 2012:58) e de reconhecer a necessidade de a atenção incidir também na forma,¹² no âmbito de trocas baseadas no sentido.

Sublinhamos, por fim, que a literatura sobre ELBT que iremos referir, se centra na sua aplicação em sala de aula, contexto em que a interação entre os vários participantes ocorre de modo direto (isto é cara a cara) e onde é possível generalizar os resultados positivos que decorrem da realização de tarefas em laboratório, ao contrário do que se verifica na aprendizagem assistida por computador, em que a dinâmica interacional apresenta características diferentes, designadamente, ao nível do *feedback* disponibilizado e recurso a linguagem corporal, que continuam a requerer mais investigação (ibidem:47).

¹¹ Samuda e Bygate (2008) fazem uma revisão da literatura sobre ELBT.

¹² Existem, também, propostas diferentes para promover um foco na forma (e.g. R. Ellis 2003; Long e Crookes 1993; Skehan 1996a; Van den Braden 2006).

IV. 2. A distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas

Antes de abordarmos a relação que se pode estabelecer entre o recurso a tarefas e a aquisição de L2, iremos começar por definir o conceito de tarefa e identificar as características que a permitem distinguir de outros tipos de atividades, que são, frequentemente, usados em materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de L2.

Como referido, a distinção entre a “versão fraca” e a “versão forte” da Abordagem Comunicativa encontra paralelo na diferença entre “ensino de línguas apoiado em tarefas” (no qual as tarefas constituem um meio para promover a prática comunicativa, sendo consideradas uma base necessária, mas não suficiente de um programa de língua) e “ensino de línguas baseado em tarefas” (em que as tarefas são consideradas necessárias e suficientes para a aprendizagem de L2, constituindo um meio que permite aos estudantes aprender a língua e experienciar o modo como é usada na comunicação).

Por outro lado, como já sublinhámos, o ELBT não constitui uma abordagem unificada, sendo possível identificar várias versões¹ que refletem modos distintos de uso de tarefas, embora todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel desempenhado por atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos fatores afetivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma (R. Ellis 2003:33).

Esta variedade de perspetivas coloca, no entanto, algumas dificuldades, quando se procura definir o conceito de “tarefa”, uma vez que existem, na literatura, várias perspetivas sobre o conceito (e.g. Breen 1989; Long 1985a; Richards e Schmidt 2010; Crookes 1986; Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1996a; Lee 2000; Bygate et. al. 2001; R. Ellis 2003), como mostram as revisões apresentadas por Van den Braden (2006:3-4), R. Ellis (2003:2-9) e Nunan (2004:1-3). Assim, entre as várias propostas existentes, destacamos a definição de R. Ellis (2003:16), pelo facto de enunciar um conjunto de características que permitem distinguir, mais facilmente, a tarefa de outro tipo de exercício ou atividade e por ser mais

¹ Por exemplo, o ensino humanista (e.g. Moskowitz 1977), o *procedural syllabus* (Prabhu 1987), o *process syllabus* (e.g. Breen 1987) e o foco metacognitivo (e.g. G. Ellis e Sinclair 1989).

abrangente do que outras definições, ao reconhecer que a tarefa pode envolver qualquer macrocapacidade,² ser interativa ou não interativa e de promover não apenas autenticidade situacional, mas sobretudo interacional:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (R. Ellis 2003:16).

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa é, desde logo, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade (embora possa não resultar no plano estabelecido, como veremos), que não especifica a língua necessária para atingir o resultado pretendido, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas. Neste sentido, embora limite, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede liberdade relativamente aos recursos necessários, mesmo as “tarefas com foco” que, como iremos verificar mais à frente, também permitem ao estudante escolher os recursos linguísticos, ainda que sejam elaboradas com a finalidade de promover a atenção do estudante para formas específicas, como, por exemplo, uma estrutura gramatical particular.

A definição de R. Ellis (2003:3) destaca também o facto de a tarefa promover um foco principal no sentido pragmático de L2³ (i.e. o sentido contextualizado que resulta dos atos de comunicação) e não apenas no sentido semântico (i.e. o sentido associado a determinados itens lexicais ou estruturas gramaticais específicas) e de ter como finalidade o desenvolvimento da proficiência através da comunicação, sendo que, para tal, deverá

² A literatura sobre tarefas tende a assumir que as tarefas se dirigem, sobretudo, à expressão oral (e.g. Bygate et al. 2001).

³ R. Ellis (2005a:11) considera que o sentido pragmático é crucial para a aprendizagem, porque cria condições para a aquisição, promove a fluência e é intrinsecamente motivante. Não obstante, o autor sustenta que a instrução deve assegurar que os estudantes se foquem tanto no sentido semântico como no sentido pragmático.

apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para a superar.⁴

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa assemelha-se, também, direta ou indiretamente, a tarefas que os estudantes são solicitados a realizar fora da sala de aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de atividade linguística que os estudantes encontram no “mundo real”⁵ (e.g. preencher um formulário), ou uma atividade linguística artificial (e.g. identificar as diferenças entre duas imagens), mas na qual se encontram envolvidos processos cognitivos que ocorrem em situações normais de comunicação (e.g. responder e fazer perguntas ou lidar com mal entendidos).

Uma tarefa pode, ainda, promover qualquer das quatro macrocapacidade, ou seja, o projeto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de macrocapacidades recetivas e produtivas, podendo também envolver um uso da língua monológico ou dialógico, sendo que, em relação a este critério, as tarefas não se distinguem de exercícios.

A realização da tarefa envolve, ainda, determinados processos cognitivos (e.g. selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam (mas não determinam) as formas linguísticas necessárias à sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos de que necessita, para além de estabelecer um resultado não linguístico (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) que constitui a finalidade da atividade e serve para determinar o momento de conclusão da tarefa.

Para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos, passamos a analisar algumas atividades⁶ que constam dos manuais analisados no segundo capítulo, com a finalidade de exemplificar o tipo de características que permite distinguir uma tarefa de outro tipo de atividades e não para demonstrar que a tarefa é melhor do que (ou

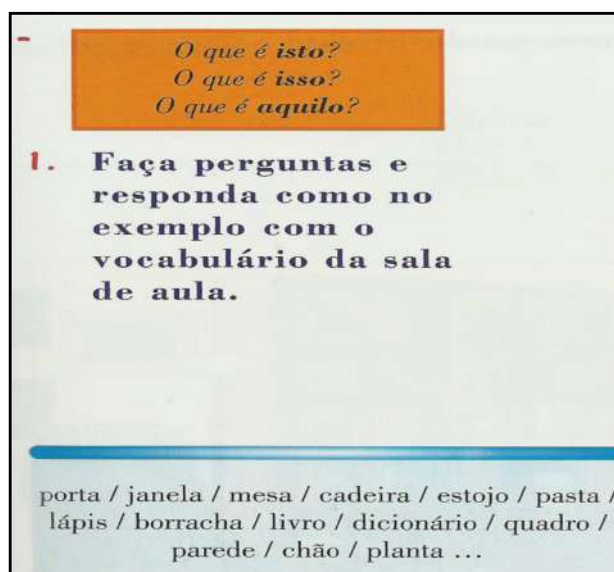
⁴ O conceito de lacuna de informação (*information gap*) baseia-se no facto de, na comunicação real, as pessoas comunicarem com a finalidade de obter informação que não possuem (Richards 2006a:18).

⁵ Usaremos, por vezes, a expressão “mundo real” para enfatizar os contextos, fora do ambiente protegido da sala de aula, nos quais os estudantes deverão ter de usar a língua-alvo.

⁶ Por questões de espaço, tivemos de efetuar alguns cortes nas atividades, pelo que as apresentamos, na sua versão original, em anexo (F).

incompatível com)⁷ outro tipo de atividade pedagógica, embora haja evidência de que o ELBT resulta, de facto, em aquisição (R. Ellis e Shintani 2014:157-58).

A primeira atividade que iremos analisar consta do manual *Português XXI-1* (v. figura 1) e é, claramente, um exercício, uma vez que o projeto de trabalho solicita aos estudantes que deem atenção à forma (o uso dos demonstrativos “isto” e “aquilo” em perguntas e respostas) e não ao sentido.



In *Português XXI- 1* (2003:29)

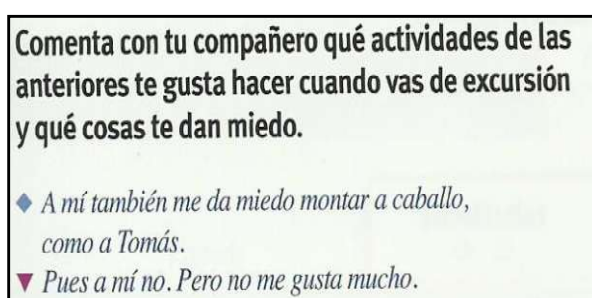
Figura 1: Exemplo de um exercício

De facto, embora a atividade possa conduzir ao tipo de uso da língua que ocorre no “mundo real”, os estudantes são solicitados a substituir alguns itens pré-determinados, em lugar de os poderem escolher, verificando-se, também, que o resultado da atividade não envolve um produto definido que permita aos estudantes perceber o momento da sua

⁷ De facto, existem propostas de integração de tarefas e exercícios (e.g. Estaire e Zanon 1994), sendo uma estratégia de ensino possível. Como veremos mais à frente no capítulo, R. Ellis (2003), ao contrário de outros autores, considera que o ELBT é compatível, em alguns aspetos, com metodologias mais tradicionais, prevendo a integração de alguns exercícios na fase pré-tarefa (para trabalhar o vocabulário) e na fase pós-tarefa (para promover a automatização de aspetos que os estudantes já adquiriram, mas que ainda não controlam totalmente).

conclusão (a atividade não especifica, por exemplo, quantos objetos os estudante devem nomear nem os papéis que devem assumir).

A segunda atividade que iremos analisar consta do manual de espanhol *Destino Erasmus* e requer o relato de experiências marcantes, o que, de uma perspectiva sociolinguística, se considera promover mais facilmente um uso espontâneo da língua (R. Ellis 2003:10).



In *Destino Erasmus* (2009:37)

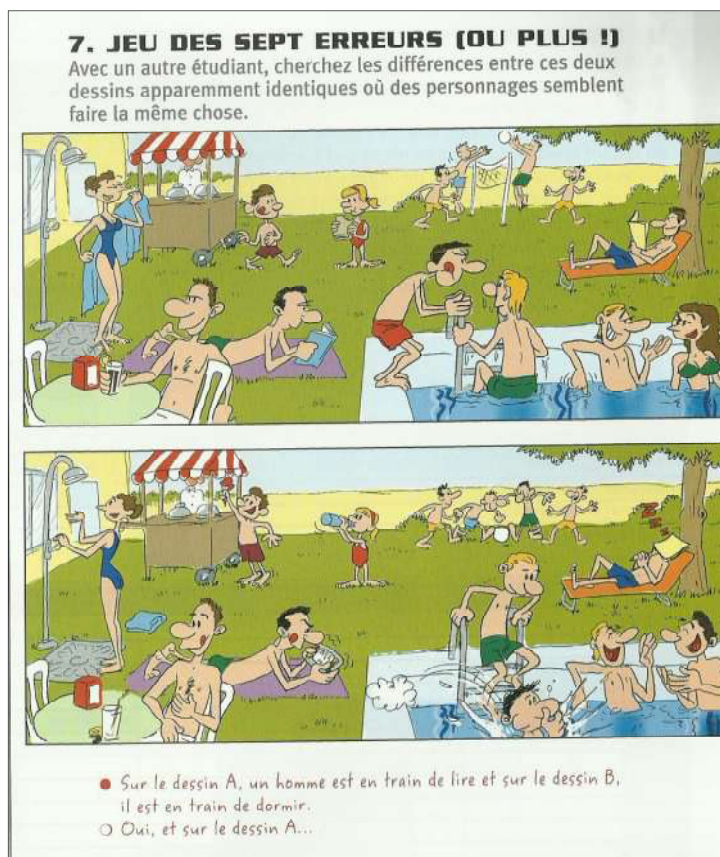
Figura 2: Atividade que requer um uso espontâneo da língua

Esta atividade, embora pouco estruturada, apresenta algumas características de uma tarefa: o projeto de trabalho especifica, genericamente, o que os participantes devem fazer (embora não seja claro se os estudantes devem mudar de papéis nem o que devem fazer com a informação que lhes é fornecida); o foco principal é claramente no sentido, uma vez que envolve os estudantes em um uso pragmático da língua, em lugar de lhes solicitar que demonstrem conhecimento sobre a mesma. Por outro lado, a atividade disponibiliza pouco *input* aos estudantes que terão de o conceptualizar por si próprios,⁸ apesar de ilustrar, com um breve exemplo, as opções linguísticas a que os estudantes poderão recorrer para o efeito; envolve processos de uso da língua que ocorrem no mundo real, sendo que os participantes podem interagir livremente, fazendo perguntas e dando respostas; incide, ainda, em uma macrocapacidade específica (a expressão oral) e envolve processos

⁸ Este tipo de tarefa é adequado para estudantes com alguns conhecimentos da língua-alvo. Veremos mais à frente que, com estudantes sem conhecimentos prévios da língua, é aconselhável começar por tarefas de compreensão (oral e escrita) que permitem disponibilizar *input*, antes de se solicitar produção.

cognitivos relativamente simples (trocar informação). Contudo, à semelhança da anterior, a atividade apresenta algumas limitações para poder ser qualificada como tarefa, nomeadamente, o facto de sugerir algumas construções a que os estudantes podem recorrer para a realizar e de ser pouco estruturada em relação aos papéis que o(s) estudante(s) devem desempenhar, assim como na determinação de um resultado não linguístico que permita estabelecer, claramente, o momento da sua conclusão (e.g. desenhar o relato do estudante, identificar diferenças entre os testemunhos dos participantes).

A atividade seguinte, que passamos a analisar, consta do manual de francês *Rond Point* e requer a identificação de diferenças entre duas imagens aparentemente iguais (v. figura 3):



In *Rond Point* (2005:81)


Figura 3: Atividade de identificação de diferenças

A atividade anterior reflete também, globalmente, as características de uma tarefa, constituindo um projeto de trabalho destinado a promover a interação entre pares de estudantes; o foco principal incide no sentido (descrever o conteúdo de imagens); os participantes podem escolher os recursos linguísticos de que necessitam, sendo que a própria natureza da atividade predispõe os estudantes a usar determinadas estruturas (embora, sejam disponibilizadas breves orientações que os estudantes podem adotar para descrever a imagem); a atividade é artificial, ainda que o tipo de linguagem que promove possa corresponder à que ocorre em situações reais de comunicação (por exemplo, descrever algo ou alguém); o desempenho envolve um uso oral da língua; as imagens apresentam diferenças de natureza diferente (por exemplo, as imagens variam entre a presença, ausência e posição de determinados elementos), o que envolve operações cognitivas variadas; e tem um resultado claro⁹ (os participantes têm de aferir se as personagens estão a fazer a mesma coisa, nas duas imagens).

A única limitação da atividade diz respeito ao facto de, à semelhança do que se verifica nas anteriores, sugerir algumas estruturas linguísticas que podem condicionar a escolha dos estudantes, fazendo-os pensar que a única opção correta para realizar a atividade consiste em seguir o exemplo disponibilizado, em lugar de usarem os seus próprios recursos linguísticos.

De seguida apresentamos duas atividades, ambas de compreensão, mas que têm funções diferentes: a primeira (v. atividade 4) constitui um projeto de trabalho, no qual o foco parece estar mais no sentido semântico, dos itens em falta, do que no seu sentido pragmático. Trata-se, ainda, de uma atividade de compreensão oral que envolve processos cognitivos de identificação seletiva de palavras e que solicita um resultado definido (completar o quadro), embora seja um tipo de comportamento linguístico artificial.

⁹ Em uma outra versão a tarefa é mais fechada e apresenta o número exato de diferenças que os estudantes deverão encontrar. O manual *Destino Erasmus* (2005:28) apresenta um exemplo do tipo de tarefa referida.

b.  1; 54 Ouça e complete os espaços em branco.

Estive uma semana em um hotel da Floresta Amazônica, o Juma Lodge que fica a três horas de Manaus numa região preservada. É um _____ pequeno, apenas com 23 bangalôs, _____ com vista para a floresta ou para o lago. Os bangalôs têm _____, rede, frigobar, ventilador e _____ privativo. Tudo isso por um preço excelente, incluindo também o _____. O hotel oferece um _____ simples, mas _____ confortável. Eu dormi uma _____ em uma rede pendurada nas árvores e ouvi _____ os ruídos noturnos da floresta. Foi uma experiência muito _____ para mim.

In *Olá, Portugal!* (2010:93)

Figura 4: Atividade de compreensão oral (i)

12. Anna, parlami della tua famiglia!

a. Ascoltate più volte il dialogo e cercate di verificare le vostre ipotesi. Dopo ogni ascolto consultatevi con un compagno diverso e confrontate con lui le informazioni capite.

b. Ascoltate un'altra volta e rispondete alle domande.

Quale dei tre bambini racconta?	_____
Che anno era?	_____
Quanti anni avevano allora i genitori e i bambini?	_____
Di dov'era il padre?	_____
Qual era la professione prevalente nella famiglia del padre?	_____
Dove abitava la famiglia di Anna?	_____
Che lingue parlavano i nonni materni di Anna?	_____

In *Universitalia 1* (2010:90)

Figura 5: Atividade de compreensão oral (ii)

Por sua vez, na segunda atividade de compreensão (v. figura 5) os estudantes são solicitados a focarem-se no sentido, fazendo uma compreensão global do texto oral, para responder a algumas perguntas gerais que deverão, depois, confrontar com as respostas do colega; a atividade encontra-se bem estruturada, envolve processos cognitivos variados (selecionar; transformar informação de uma forma para outra; comparar; etc.) e estabelece um resultado final claro, que consiste em completar o quadro.

Em suma, a análise de atividades que fizemos permite verificar que, por um lado, o critério-chave que distingue uma tarefa é a existência de um foco principal no sentido (pragmático), ou seja, o uso da língua em contexto; e, por outro, que algumas atividades não são, facilmente, caracterizáveis como tarefas ou exercícios, uma vez que refletem características de ambos, embora, em alguns casos, seja possível adaptar um exercício de modo a integrar as características de uma tarefa.¹⁰

O foco no sentido pretende, ainda, estabelecer uma outra diferença entre tarefas e exercícios que diz respeito ao papel dos participantes, pois, enquanto uma tarefa requer que os estudantes atuem como “utilizadores da língua”, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades no mundo real, sendo a aprendizagem concebida como acidental; os exercícios requerem que os participantes atuem como “estudantes”, ou seja, a aprendizagem é intencional (R. Ellis 2003:3). Neste sentido, uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pela atividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um pré-requisito para nela se poder participar (Widdowson 1998:323-33).

A realização de tarefas tem, assim, como finalidade fazer com que os estudantes deem atenção, em primeiro lugar, à transmissão da mensagem e que atuem como utilizadores da língua, o que não invalida que estes possam mudar, temporariamente, a atenção para a forma, adotando o papel de estudante. Neste sentido, a atuação do estudante como utilizador da língua ou como estudante deve ser entendida como uma possibilidade (R. Ellis 2003:5), o que significa que a tarefa é um projeto que pode resultar, de facto, em uma comunicação com foco no sentido ou, pelo contrário, ser mal sucedida e apresentar, como resultado, uma demonstração do conhecimento sobre a língua.

Na definição apresentada, verificámos também que a tarefa tem de manifestar algum tipo de relação com o mundo real (Skehan 1996b:17-30), que se traduz, quer na proposta de atividades que reproduzem atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, sobretudo, na promoção do tipo de comportamento comunicativo que decorre da realização de tarefas no mundo real (autenticidade interacional). Este é um aspeto particularmente importante, uma vez que, o sentido atribuído ao conceito de

¹⁰ Willis e Willis (2007) propõem algumas estratégias para transformar exercícios de manuais em tarefas.

autenticidade na definição proposta por R. Ellis (2003:3), abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como as que procuram promover autenticidade interacional, ainda que esta última seja considerada mais importante.

Por outro lado, contrariamente ao que se verifica em algumas perspetivas, de acordo com as quais as tarefas se dirigem, em particular, à oralidade (e.g. Bygate et al. 2001), a definição apresentada por R. Ellis (2003:3) considera que a tarefa pode envolver qualquer das quatro macrocapacidades, ser interativa (recíproca) ou não interativa (não recíproca), embora sublinhe (ibidem:49) que esta distinção deve ser interpretada como um contínuo e não como uma dicotomia, uma vez que existem diferentes graus de oportunidade de que os participantes dispõem para interagir, em uma tarefa.

A definição proposta abrange também os processos cognitivos envolvidos na realização da tarefa, a que se encontra subjacente a assunção de que existe uma relação entre o nível de processamento cognitivo requerido pela tarefa e o tipo de estruturação ou reestruturação da língua que as tarefas promovem, embora a investigação não tenha dado, ainda, muita atenção a esta dimensão (ibidem:7).¹¹

As tarefas caracterizam-se, ainda, por determinarem um resultado que não se limita ao uso da língua, distinguindo-se do objetivo da tarefa que consiste em promover um uso da língua com foco no sentido, de modo produtivo ou recetivo. O resultado e o objetivo são, portanto, aspetos diferentes da tarefa, o que significa que é possível atingir o resultado e não o objetivo, como sucede, por exemplo, quando os estudantes apresentam o resultado de uma tarefa de identificação de diferenças, recorrendo a recursos não linguísticos (e.g. apontando as diferenças), mas, porque não utilizam a língua para o fazer, o objetivo pedagógico não é atingido.

Assim, embora a verdadeira finalidade da tarefa seja estimular o uso da língua de modo a promover a aprendizagem, os estudantes devem considerar que o aspeto mais importante é o resultado (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens), ainda que do ponto de vista pedagógico possa não ter uma real importância. Neste sentido, ainda que, da perspetiva dos estudantes, a avaliação do desempenho da tarefa se baseie no resultado obtido, em um sentido mais profundo, o êxito decorre do facto

¹¹ Neste âmbito, destaca-se, por exemplo, o trabalho de Robinson (2001b, 2011a) de acordo com o qual as tarefas variam de acordo com a exigência cognitiva que colocam aos estudantes.

de os estudantes manifestarem (ou não) o tipo de uso da língua que se considera poder facilitar a aquisição de L2 (R. Ellis 2003:8).

Assim, depois de termos analisado os critérios que permitem distinguir uma tarefa de outro tipo de atividades, passamos de seguida a analisar a relação existente entre o desempenho da tarefa e a aquisição de L2, de acordo com algumas investigações disponíveis.

IV. 2.1. Tarefas, interação e aquisição de L2

O recurso a tarefas para investigar o processo de aquisição de uma segunda língua tem sido frequente e revela um desenvolvimento significativo, tendo evoluído de um período em que as tarefas são usadas, apenas, como instrumentos de pesquisa e recolha de dados, para o momento atual, em que constituem um objeto de análise autónomo, de uma enorme variedade de perspetivas teóricas (Robinson 2011b:2). De facto, enquanto nos estudos descritivos iniciais, as tarefas são usadas para recolher dados linguísticos (em particular, no âmbito das designadas Hipótese de *input* compreensível e Hipótese da Interação), gradualmente, a investigação passa a ter como finalidade identificar as características das tarefas que afetam a natureza da linguagem produzida e que são relevantes para o processamento e aprendizagem de L2 (R. Ellis 2003:24).

Partindo do contexto referido, na presente secção, iremos destacar alguns aspetos que são importantes para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas e para a escolha de procedimentos metodológicos, analisando, em particular, alguns fatores capazes de influenciar a interação assim como a produção e que podem ter impacto na aquisição.

Como vimos, a Abordagem Interacionista assume, atualmente, um papel central na investigação sobre aquisição de L2, oferecendo uma base teórica e um conjunto de categorias discursivas bem definidas para a análise de interações, havendo, de facto, evidências de que as tarefas, quando criam oportunidades para a negociação de sentido, podem contribuir para a aquisição de (pelo menos) alguns aspetos da língua (ibidem:83).

A relação entre a Abordagem Interacionista e o ELBT baseia-se, assim, na assunção de que as tarefas são um instrumento capaz de criar as condições necessárias para a ocorrência do processo interacional que se considera promover a aquisição de L2 e que envolve acesso a *input* compreensível, negociação de sentido, apresentação de *output* modificado, assim como um foco em aspetos de discrepância entre a interlíngua e a língua-alvo.

De facto, como desenvolvido anteriormente, a manutenção de uma conversa em L2 implica, frequentemente, um esforço significativo por parte dos estudantes (sobretudo quando dispõem de conhecimentos limitados) que motiva o recurso a estratégias de negociação de sentido, orientadas por quem ouve (e.g. pedidos de confirmação da compreensão, pedidos de clarificação, reformulações, etc.) e a estratégias comunicativas, orientadas por quem fala (e.g. redução, paráfrase, mímica), com a finalidade de contornar eventuais dificuldades comunicativas.

De acordo com a Hipótese da Interação (Long 1981, 1996) a referida negociação de sentido facilita a aquisição de L2, uma vez que promove a compreensão de *input*, para além de permitir disponibilizar conteúdo e de estimular a produção:

The Interaction Hypothesis, then, suggest [...] (1) that when interactional modifications lead to comprehensible *input* via the decomposition and segmenting of *input* acquisition is facilitated; and (2) that when learners receive *input*, acquisition is facilitated; (3) that when learners are pushed to reformulate their own utterances, acquisition is promoted” (R. Ellis 2003:80).

A versão inicial da Hipótese da Interação (Long 1981), de acordo com a qual a negociação de sentido facilita a aquisição de L2, ao permitir tornar o *input* compreensível, recebeu, contudo, algumas críticas: Aston (1986:128-43) refere que as estratégias a que os falantes recorrem para negociar o sentido (como os pedidos de confirmação ou de clarificação) não servem, apenas, para negociar o sentido e podem ter funções completamente diferentes no discurso conversacional; por sua vez, Hawkins (1985:162-180) sustenta que, muitas vezes, não é possível aferir quando é que uma resposta assinala a resolução positiva da compreensão; e Gass e Varonis (1984:65-89) sublinham, também, que a negociação de sentido nem sempre promove a compreensão.

No mesmo sentido, R. Ellis (2003:81) acrescenta que a compreensão do *input*, por si só, não facilita necessariamente a aquisição, pelo facto de não ser um fenómeno monolítico,

mas altamente diferenciável ao longo de um contínuo, e que, enquanto a compreensão pode ser adquirida por meio de um processamento *top-down*, baseado no conhecimento do mundo e deduções do contexto, a aquisição da língua requer um processamento *bottom-up*,¹ envolvendo a atenção a formas linguísticas da língua-alvo. Nunan (1992:19) sublinha, ainda, o perigo de os fundamentos da Hipótese da Interação poderem conduzir a uma quantificação da negociação e à análise do número de pedidos de confirmação ou de clarificação, em detrimento de aspetos qualitativos, dando origem a um tratamento do discurso como um produto estático e não holístico, colaborativo ou dinâmico.

Por sua vez, a versão mais recente da Hipótese da Interação (v. Long 1996) – que passa a enfatizar a importância do *feedback* e o estímulo que os estudantes recebem para modificarem a produção – tem, também, recebido algumas objeções: R. Ellis (2003:81) considera que, apesar de a interação facilitar a aquisição da sintaxe, ao permitir mostrar como determinadas estruturas de L2 se encontram segmentadas, dificilmente promove a aquisição de características morfológicas, em particular, quando são redundantes e não afetam a comunicação. De facto, embora haja algumas evidências de que a negociação de sentido facilita a aquisição gramatical (e.g. Mackey 1999) e de que a promoção de *output* promove a aquisição da língua (e.g. Nobuyoshi e R. Ellis 1993), globalmente, existe ainda pouca evidência de que a negociação de sentido conduz ao desenvolvimento gramatical.

Outra crítica, à Hipótese da Interação, feita por R. Ellis (2003:82), diz respeito ao facto de se centrar no papel desempenhado pela reparação de sequências e de assumir que é crucial para a aquisição, quando existem evidências de que os estudantes podem adquirir a língua a partir de trocas, sem que tenha ocorrido qualquer problema comunicativo.

Não obstante, neste âmbito, têm sido desenvolvidos vários estudos sobre o tipo de tarefas que afeta a negociação de sentido e as características que podem promover o tipo de interação que se considera facilitar a aquisição de L2, cujos resultados apresentamos a seguir, no quadro (1), que sumariza um conjunto de variáveis que têm influência na qualidade da interação e que podem interagir entre si de modo complexo (embora ainda pouco conhecido) e não, necessariamente de forma aditiva.

¹ Em um tipo de processamento *top-down*, a compreensão é vista, primeiramente, como o resultado de esquemas mentais do ouvinte, conhecimento prévio e informação contextual, enquanto o processamento *bottom-up* envolve a capacidade de identificar os constituintes linguísticos do texto (sons, itens lexicais, estrutura da frase) e de os usar para daí deduzir ideias e significados.

De um ponto de vista psicolinguístico, a necessidade de trocar informação é um aspecto importante, distinguindo-se entre “tarefas com lacuna de informação” (*information gap tasks*),² em que a troca de informação é necessária para que os estudantes possam completar a tarefa, e “tarefas de troca de opinião” (*opinion gap tasks*),³ em que a troca de informação não é obrigatória.

Características das tarefas	Mais positivo	Menos positivo
Troca de informação	requerida (lacuna na informação)	opcional (lacuna na opinião)
Lacuna na informação	bidirecional	unidirecional
Resultado	fechado	aberto
Tópico	humano-ético familiar	objetivo-espacial menos familiar
Domínio discursivo	narrativo colaborativo	descrição exposição
Complexidade cognitiva	independente do contexto informação detalhada	dependente do contexto informação menos detalhada

(a partir de R. Ellis 2003:96)

Quadro 1: Dimensões das tarefas com impacto positivo na aquisição de L2, de acordo com a Hipótese da Interação.

As tarefas unidirecionais e as bidirecionais⁴ são consideradas “tarefas com exigência de troca de informação”, que se distinguem pelo facto de, no primeiro caso, a informação ser conhecida apenas por uma pessoa, enquanto, no segundo caso, a informação se encontra dividida por duas ou mais pessoas.

Outra dimensão importante diz respeito à distinção entre tarefas abertas, que podem ser definidas como tarefas que não têm uma solução pré-determinada, embora possam

² O conceito de lacuna de informação (*information gap*) baseia-se no facto de, na comunicação real, as pessoas comunicarem com a finalidade de obter informação que não possuem (Richards 2006a:18).

³ Nas tarefas de troca de informação, os estudantes têm acesso a informação diferente, sendo a troca necessária para que os estudantes realizem a tarefa. Pelo contrário, em tarefas de troca de opinião, os estudantes têm acesso à mesma informação, sendo solicitados a contribuir com as suas ideias, embora a troca não seja obrigatória.

⁴ Na literatura, designa-se, habitualmente, por *jigsaw*, o tipo de tarefa em que a informação se encontra dividida entre dois ou mais participantes, que deverão trocar para completar a atividade (R. Ellis 2003:344).

variar no seu grau de abertura, e as tarefas fechadas, que requerem dos estudantes uma única solução, ou um conjunto limitado de soluções corretas.

Para além da troca de informação, existem também razões teóricas e empíricas para acreditar (e.g. Halliday 1986; Biber 1989) que o modo discursivo, associado a uma determinada tarefa, afeta o grau em que os participantes modificam o seu *input* e *output*, no âmbito da negociação de sentido, bem como o tipo de estratégias comunicativas a que recorrem: Pica et al. (1996), por exemplo, aferiram que as tarefas narrativas, que implicam contar uma história e dar atenção a uma sequência de eventos, promovem mais negociação de sentido do que tarefas descritivas (envolvendo descrição de atributos, estados e condições).

Outra variável analisada tem sido a complexidade cognitiva, uma dimensão ampla que cobre vários fatores que afetam a dificuldade da tarefa, como a dependência contextual⁵ e a quantidade de informação processada: Neste sentido, de acordo com a perspetiva das teorias sobre interação, a apresentação de tarefas cognitivamente exigentes pode promover a aquisição, apesar de, como sublinha R. Ellis (2003:95), os estudos até agora desenvolvidos não referirem qual o grau de complexidade mais adequado e de poderem existir muitos outros fatores que afetam a complexidade cognitiva que é exigida pelo desempenho da uma tarefa. O autor (idem *ibidem*) refere, contudo, alguns estudos desenvolvidos sobre complexidade (e.g. Shortreed 1993; Samuda e Rounds 1993) de acordo com os quais as tarefas independentes do contexto e que requerem a comunicação de informação detalhada promovem mais interação, mais tentativas de reparação da comunicação, mais *output* e recurso a estratégias comunicativas.

Para além das características referidas, existe, ainda, um conjunto de procedimentos subjacentes à implementação da tarefa⁶ que podem ter impacto na negociação de sentido, assim como no uso de estratégias comunicativas e na eficácia comunicativa, designadamente, o papel assumido pelos participantes, a repetição da tarefa e a familiaridade com o interlocutor, embora o número de estudos desenvolvidos tenha sido

⁵ O conceito de dependência do contexto refere-se ao facto de a língua necessária para o desempenho da tarefa se encontrar, ou não, ligada ao *input* proposto pela tarefa e de existir suporte situacional (R. Ellis 2003:341).

⁶ Os procedimentos metodológicos usados na implementação da tarefa são estratégias que permitem aumentar ou aliviar o processamento de informação que é exigido aos estudantes.

bastante menor, não existindo ainda evidência clara sobre o modo como as variáveis referidas têm impacto na aquisição (R. Ellis 2003:100)

As evidências disponíveis (e.g. Gass e Varonis 1994; Polio e Gass 1998) sugerem, contudo, que o papel desempenhado pelos participantes na interação constitui um fator importante e que a negociação parece ser mais efetiva, se os estudantes tiverem um papel ativo, mesmo quando desempenham o papel de ouvinte na interação (fazendo perguntas, por exemplo) ou quando têm a possibilidade de liderar, quando desempenham o papel de falante, em uma tarefa unidirecional.

Alguns resultados (e.g. Yule et. al. 1992) apontam, ainda, para que a repetição da tarefa promova a negociação de sentido, conduza a uma diminuição de indicadores de não compreensão e a maior eficácia comunicativa, embora continue a ser necessário desenvolver mais investigação sobre os efeitos que decorrem da repetição de tarefas idênticas ou de tarefas semelhantes (i.e. de tipo e conteúdo similares) e sobre a possibilidade de os efeitos da repetição da tarefa poderem ser transferidos para novas tarefas (R. Ellis 2003:98).

Ainda em relação à implementação, tem sido aferido (e.g. Plough e Gass 1993; Zuengler 1993) que a realização de uma tarefa com um interlocutor familiar pode aumentar a quantidade de negociação; e, por outro lado, que os pedidos de clarificação promovem mais o *output* modificado do que os pedidos de confirmação (e.g. Pica et. al. 1989).

Em suma, as investigações referidas, baseadas, primeiramente, na Hipótese da Interação, mas também em alguns trabalhos sobre estratégias comunicativas e eficácia comunicativa, identificaram várias características subjacentes à elaboração e implementação de tarefas que têm impacto sistemático na interação e, em particular, na negociação de sentido. Contudo, apesar de serem conclusões importantes, a investigação sobre as propriedades psicolinguísticas das tarefas não permite, ainda, determinar até que ponto as variáveis investigadas são independentes, ou se interagem umas com as outras, sendo também bastante vasto o número de fatores que pode, potencialmente, influenciar a interação. Por outro lado, a análise de tarefas tem de ter em conta outros aspetos (como fatores individuais e situacionais), sob pena de se abordarem as tarefas de modo determinístico, desvalorizando-se as contribuições dos estudantes e da realidade social.

R Ellis (2003:101) constata também que a investigação referida tem-se focado, fundamentalmente, no modo como as tarefas afetam a interação e não tem permitido mostrar se os efeitos interacionais, que decorrem de diferentes características de tarefas e de variáveis de implementação, têm algum impacto na aquisição. Não obstante, a investigação desenvolvida tem contribuído para compreender melhor os vários fatores capazes de influenciar a interação, podendo ser útil para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas e para a escolha de procedimentos metodológicos, desde que se tenha presente que os resultados da realização das tarefas (por estudantes específicos e em contextos de sala de aula particulares) podem não corresponder aos resultados que foram obtidos pelos investigadores, com estudantes e em contextos diferentes.

IV. 2.2. Tarefas, produção e aquisição de L2

Depois de nos termos referido à relação entre a interação e aquisição, passamos, agora, a abordar a relação entre produção (*output*) e aquisição, analisando o modo como a quantidade e qualidade do *output*, que decorre da realização das tarefas, pode contribuir para a aquisição de L2 e, em particular, o modo como as designadas “tarefas sem foco”¹ podem afetar a fluência, a correção e a complexidade da produção dos estudantes.

Como referimos no capítulo anterior, vários autores têm associado aspetos positivos à produção, como Skehan (1998a:16-19) que, baseando-se em Swain (1995), lhe atribui várias funções importantes, designadamente, o facto de: (i) gerar melhor *input*, através do *feedback* que a produção dos estudantes suscita; (ii) forçar o processamento sintático (i.e. obriga o estudante a dar atenção à gramática); (iii) permitir que os estudantes testem as suas hipóteses sobre a gramática da língua-alvo; (iv) favorecer a automatização do conhecimento de L2 existente; (v) desenvolver capacidades discursivas; (vi) e ajudar os estudantes a desenvolverem a sua “própria voz” sobre assuntos do seu interesse.

¹ As tarefas sem foco são elaboradas com a finalidade de estimular a compreensão e produção geral, distinguindo-se das tarefas com foco que são elaboradas para promover a atenção acidental em estruturas específicas da língua-alvo.

A estas funções, R. Ellis (2003:111-12) acrescenta, ainda, que a produção (vii) permite que os estudantes tenham acesso a “*auto-input*”,² ou seja, *input* que é disponibilizado pelas suas próprias produções, sublinhando que, embora todas as funções referidas sejam importantes, apenas algumas sugerem que a produção contribui, diretamente, para a aquisição, como as que referem que a produção permite automatizar o discurso e o conhecimento linguístico (função iv e v), ou promover o processamento sintático de um modo diferente da compreensão (função ii).

De facto, o argumento de que a produção contribui para a automatização assume que a aquisição consiste em algo mais do que apenas a internalização de novas formas ou regras e que também é necessário adquirir controlo em relação ao conhecimento adquirido, como sustentam vários autores (e.g. Johnson 1988; Bialystok 1990; Anderson 2000), ao referirem que os estudantes precisam de oportunidades para praticar a língua em situações de comunicação com foco principal no sentido.

R. Ellis (2003:113) considera que este argumento permite, também, sustentar o ELBT, uma vez que as tarefas têm como finalidade promover a competência comunicativa dos estudantes, em situações que enfatizam o uso da língua e o foco no sentido. Contudo, e se em relação à primeira função (de acordo com a qual a produção promove o controlo e o automatismo) é possível encontrar sustentação teórica, no que diz respeito ao argumento de que a produção pode promover o desenvolvimento da interlíngua, ampliando-a e reestruturando-a, os dados são mais questionáveis, como passamos a analisar.

Skehan (1996a, 1998a), com base na referida Hipótese de *output*³ (v. Swain 1985, 1995, 2005), sugere que a produção apenas, às vezes, requer atenção à forma, distinguindo três aspetos da produção: fluência (capacidade de mobilizar o sistema linguístico para transmitir sentidos, em tempo real); correção (capacidade para lidar com o nível de

² A última função referida (vii) enfatiza o facto de o *output* permitir que os estudantes ganhem consciência sobre aquilo que ainda não sabem ou podem fazer com a língua-alvo, aquilo que tem sido designado por registo de lapsos ou falhas (*noticing the gap*). Este termo, proposto por Schmidt e Frota (1986), pode suscitar interpretações diferentes, podendo referir-se apenas à consciencialização de lacunas na interlíngua, ou ao facto de os estudantes serem capazes de fazer uma comparação entre o que conseguem, de facto, dizer e o que poderiam ser capazes de dizer se tivessem uma interlíngua mais avançada. R. Ellis (2003:112) considera que o segundo sentido é o mais importante, ou seja, quando os estudantes se ouvem a si próprios e transformam a sua produção em *input*.

³ A Hipótese de *output* compreensível (Swain 1985, 1995, 2005), como referimos, propõe que a produção estimula o processamento sintático e promove a aquisição de L2.

complexidade da interlíngua); complexidade (capacidade de utilizar as estruturas da interlíngua de modo elaborado e estruturado). O autor sugere, também, que os falantes de L2 dão prioridade à correção, à fluência ou à complexidade, em função das características das tarefas, e sustenta que os diferentes aspetos da produção se baseiam em diferentes sistemas da língua: a fluência requer que os estudantes recorram à sua memória, acedendo a blocos linguísticos pré-elaborados e a estratégias comunicativas para gerir eventuais problemas de comunicação (ou seja, os estudantes envolvem-se em um tipo de processamento semântico e não sintático); pelo contrário, a correção e, em particular, a complexidade são adquiridas com base no seu sistema de regras, o que requer processamento sintático. O autor considera, no entanto, que os dois tipos de processamento são importantes e que o ELBT os deve promover, de modo equilibrado.

Em relação aos argumentos apresentados por Swain e Skehan, R. Ellis (2003:114) considera que, embora sejam persuasivos, nenhum dos autores apresenta uma explicação convincente para o facto de a produção facilitar a aquisição, uma vez que Skehan evita o assunto, enquanto Swain (1995) recorre à metáfora de “ampliação da interlíngua” (sem nunca esclarecer o que tal significa) e sugere, ainda, que, nas tentativas de produção, os estudantes podem ganhar consciência sobre as limitações da sua interlíngua, que, por sua vez, os pode ajudar a localizar futuras soluções no *input*, corroborando, assim, a Hipótese de registo cognitivo de Schmidt (1990) e reconhecendo a importância central do *input* na aquisição e não do *output*.

R. Ellis (2003:115) sugere, por seu lado, que a produção pode constituir o mecanismo que permite conectar os dois sistemas (sistema baseado em regras e sistema baseado na memória) e que, se esta interpretação for correta, os estudantes não estão tão dependentes do *input* como tem sido, geralmente, assumido pela investigação na área da ASL, uma vez que são capazes de usar os seus próprios recursos internos, através da produção, para construir e complexificar a sua interlíngua, uma proposta que pode ser uma explicação para o que Swain designa como “ampliação da interlíngua”.

Quanto ao tipo de tarefas que afeta a produção, destacam-se vários trabalhos de investigação que têm analisado o impacto de um conjunto de variáveis (ao nível do *input*, condições e resultados solicitados) na produção dos estudantes (ao nível da fluência, correção e complexidade), cujos resultados sistematizamos no quadro em anexo (G), sendo

que um dos maiores problemas que a investigação enfrenta é o de um fator poder interagir com outro, tornando difícil determinar qual o responsável pelos efeitos observados.

No presente contexto, alguns trabalhos têm investigado a existência de apoio contextual, designadamente, no âmbito de tarefas que se referem ao “aqui e agora” por oposição ao “ali e dantes”, pondo a hipótese de as segundas serem cognitivamente mais exigentes do que as primeiras, pelo facto de requererem o acesso a sistemas aspetuais e fráscos que são adquiridos mais tarde no processo de aquisição de L2 (v. Bardovi-Harlig 1994). Esta questão tem sido também estudada por outros autores (e.g. Robinson 1995b; Skehan e Foster 1999), havendo evidência de que as tarefas orientadas para o “aqui e agora” promovem mais a fluência, enquanto as tarefas orientadas para o “ali e dantes” aparecem ligadas a uma maior complexidade e, por vezes, correção, embora, como sustenta R. Ellis (2003:120), os efeitos referidos possam não ser evidentes em situações em que os estudantes sabem que estão a ser avaliados. Ainda no âmbito do apoio contextual, alguns estudos têm investigado (e.g. Brown et. al. 1984) a existência de suporte (pictórico, escrito ou oral), tendo aferido efeitos diferentes associados a cada um,⁴ embora, globalmente, ainda não existam dados conclusivos relativamente à influência de apoio contextual na produção do estudante.

Um segundo fator que tem sido estudado (e.g. Robinson 2001c), no âmbito das variáveis do *input*, diz respeito ao número de elementos que deve ser manipulado durante o desempenho da tarefa, tendo sido aferido que a existência de um maior número de elementos torna a tarefa mais difícil, afetando a fluência.

Uma terceira variável importante associada ao *input* diz respeito ao tópico, colocando-se a hipótese de os efeitos na produção variarem em função da familiaridade em relação a uma dada temática, embora os resultados da investigação sejam um pouco contraditórios, existindo alguns estudos (e.g. Gass e Varonis 1984) de acordo com os quais a familiaridade em relação ao tópico leva a uma diminuição da negociação de sentido, enquanto outros (e.g. Chang 1999) aferiram que os estudantes realizavam, com mais fluência, uma tarefa monológica, quando tinham conhecimento prévio sobre o respetivo tema.

⁴ R. Ellis (2003) apresenta alguns resultados de investigações desenvolvidas neste âmbito.

Relativamente aos efeitos das condições da tarefa na produção, alguns trabalhos (e.g. Newton e Kennedy 1996) mostram, também, que o tipo de tarefas em que a informação é conhecida por todos os participantes (e que, tipicamente, envolve tomada de decisões) é mais eficaz em promover a complexidade do que tarefas em que a informação se encontra dividida entre os participantes;⁵ e, também, que o nível de exigência da tarefa⁶ pode afetar a fluência (e.g. Robinson 2001c) e a complexidade da produção (e.g. Skehan e Foster 1999).

Por fim, quanto aos efeitos do resultado da tarefa na produção, alguns estudos (e.g. Tong-Fredericks 1984; Duff 1986; Brown 1991) aferiram que as tarefas abertas⁷ resultam em maior complexidade (em particular, as tarefas abertas do tipo divergente);⁸ e, quanto à estrutura,⁹ alguns estudos (e.g. Skehan e Foster 1997; Brown 1991) verificaram que, quando os estudantes têm informação bem estruturada na sua memória linguística, o desempenho da tarefa é correto e fluente, o que significa que os efeitos na produção decorrem não apenas da estrutura da tarefa em si, mas da interação entre o conteúdo da tarefa, o conhecimento pessoal do estudante e a oportunidade para planear o desempenho. Ainda ao nível do resultado solicitado, destacam-se alguns trabalhos sobre os efeitos do género discursivo, de acordo com os quais uma narrativa requer um maior uso de construções subordinadas do que um comentário descritivo, promovendo, por isso, um uso mais complexo da língua (e.g. Skehan e Foster 1999; Swain e Lapkin 2001), enquanto um discurso no modo argumentativo promove mais a complexidade da produção do que uma discussão (e.g. Duff 1986), embora as tarefas que envolvem narração conduzam a maior complexidade do que as tarefas que implicam argumentação (e.g. Bygate 1999).

Em suma, os resultados da investigação, sumarizados no quadro, em anexo (G), mostram, essencialmente, que as variáveis de elaboração das tarefas têm impacto, em

⁵ O fator crucial pode ser, contudo, o tipo de discurso, uma vez que a tomada de decisão implica argumentação, enquanto as tarefas, em que a informação se encontra dividida entre os participantes, envolvem descrição. R. Ellis (2003:121) refere que as segundas são mais eficazes em promover a negociação de sentido, mas que os dois tipos de tarefas se podem complementar.

⁶ Robinson (2001c:40) dá o exemplo de uma tarefa que envolve um mapa, no qual o percurso a fazer se encontra assinalado, em comparação com outra em que o percurso não se encontra assinalado e que requer dos estudantes a tarefa (adicional) de assinalar o percurso, por si próprios.

⁷ A tarefa aberta não tem uma solução pré-determinada, enquanto uma tarefa fechada admite apenas uma resposta correta ou conjunto limitado de soluções.

⁸ A tarefa pode ser convergente (e.g. uma tarefa de resolução de problemas em que os estudantes têm de chegar a uma solução) ou divergente (e.g. um debate, em que a tarefa admite várias perspetivas).

⁹ Os trabalhos de investigação têm analisado o facto de a tarefa apresentar uma estrutura mais flexível (i.e. solicita a apresentação de um produto que é, criativamente, construído pelos estudantes) ou de, pelo contrário, disponibilizar uma estrutura mais rígida (i.e. determina o caminho que o estudante terá de fazer).

particular, ao nível da complexidade da produção, que tende a ser promovida por tarefas que não disponibilizam apoio contextual, em que a informação é conhecida por todos os participantes, o resultado é aberto, permitem soluções divergentes e envolvem determinados tipos de discurso (como narrativas) em detrimento de outros (como a descrição). Existe, ainda, evidência de que as tarefas com maior probabilidade de promover a fluência dão apoio contextual, propõem tópicos familiares ou envolventes, colocam apenas uma exigência, são fechadas e apresentam uma estrutura inerente clara.

Finalmente, contrariamente ao que se verifica em relação à complexidade e à fluência, as variáveis referidas não parecem ter um impacto significativo na correção, que parece ser mais afetada por variáveis de implementação, como se verá de seguida. Não obstante, os estudos referidos permitiram verificar que as tarefas sem apoio contextual, as tarefas abertas e as tarefas com uma estrutura inerente clara conduzem a um uso mais correto da língua, em particular, se for dada oportunidade para planeamento estratégico, que passamos a definir.

De facto, para além das variáveis de elaboração, é, também, possível influenciar a produção do estudante com base na seleção de um conjunto de procedimentos que abrangem o planeamento, a repetição da tarefa e procedimentos pós-tarefa.

Relativamente ao planeamento, é importante começar por distinguir o “planeamento *online*” (que consiste na monitorização que o estudante faz durante a realização da tarefa) do “planeamento estratégico” (que ocorre antes da realização da tarefa) e que produzem efeitos diferentes na produção.

Segundo R. Ellis (2003:133-134) é possível manipular a atenção que os estudantes dão à fluência, correção e complexidade, em função do tipo de planeamento que são solicitados a fazer: assim, enquanto a disponibilização de tempo para que os estudantes monitorizem a sua produção (planeamento *online*) resulta em um uso mais correto da língua, provavelmente, pelo facto de os estudantes terem a oportunidade de analisar as formas linguísticas mais adequadas, o planeamento estratégico favorece, geralmente, a fluência e a complexidade, possivelmente, por conduzir a uma maior conceptualização do que irá ser dito.

Outro procedimento que pode influenciar o desempenho da tarefa é o treino, havendo alguns trabalhos de investigação de acordo com os quais a repetição da tarefa pode ter efeitos positivos no desempenho do estudante, como o estudo desenvolvido por Bygate (1996), segundo o qual o treino tem efeitos na complexidade da produção; ou, ainda, o trabalho desenvolvido por Hulstijn e Hulstijn (1984), ao mostrar que a repetição da tarefa permite preparar os estudantes para darem atenção a diferentes características da língua (e.g. gramática, pronúncia, ritmo do discurso e completude da informação), referindo, também, que a promoção de um foco na forma, quando os estudantes repetem a tarefa, parece ajudar a ultrapassar a tendência natural para darem prioridade ao sentido. Tal significa que o treino pode funcionar como um espaço adicional de processamento, uma vez que os estudantes revelam tendência para, inicialmente, se centrarem no sentido, mas que, depois de terem estabelecido o conteúdo básico para exprimir a mensagem, mudam a sua atenção para a seleção e monitorização das estruturas linguísticas mais apropriadas.

A este nível, R. Ellis (2003:135) sublinha, contudo, que, antes de se poderem fazer reivindicações sobre a repetição de tarefas, é necessário mostrar que os ganhos que decorrem da sua repetição são transferíveis para o desempenho de tarefas novas e similares.

Relativamente aos procedimentos, tem, igualmente, sido colocada a hipótese de o desempenho da tarefa poder ser influenciado por requerimentos pós-tarefa de que os estudantes são informados previamente (como, por exemplo, quando os estudantes sabem que terão de desempenhar a tarefa, uma segunda vez, perante toda a turma) e que tal requerimento possa levar os estudantes a dar mais importância à correção do que quando a desempenham, inicialmente, de modo mais privado. Skehan e Foster (1997) investigaram esta possibilidade, mas não aferiram efeitos significativos que a permitam sustentar totalmente, embora tenham verificado que as tarefas que envolviam tomada de decisão conduziam a maior correção do que tarefas narrativas e pessoais; e, também, que o requerimento pós-tarefa conduzia a menor fluência, contrariamente ao que os investigadores previam.

Em suma, existem várias opções associadas à implementação da tarefa que podem, também, afetar a produção do estudante, havendo evidências de que a disponibilização de tempo de planeamento *online* promove a correção, enquanto a oportunidade para

planeamento estratégico afeta, em particular, a fluência e a complexidade, sendo que quanto mais tempo para planeamento estratégico for disponibilizado – até dez minutos, segundo R. Ellis (2003:136) – mais fluente será a produção. A investigação aferiu também, que, apesar de o planeamento estratégico ter efeitos na correção, estes parecem ser limitados a regras gramaticais e que, por outro lado, os efeitos ao nível da complexidade são mais visíveis, quando é disponibilizado tempo suficiente de planeamento e orientação sobre o modo de o fazer; e, ainda, que o planeamento feito pelo estudante ou conduzido pelo professor é mais eficaz do que o planeamento realizado em grupo. Globalmente, embora seja necessário conduzir mais investigação na área, a investigação mostra que o treino (ou seja, a repetição da tarefa), que também pode ser considerado como uma forma de planeamento estratégico, melhora o desempenho da tarefa, sobretudo em termos de complexidade, encorajando os estudantes a darem informações mais detalhadas e a basearem-se mais no seu sistema de regras.

Os estudos referidos corroboram, assim, outros trabalhos de investigação (e.g. Skehan 1996a, 1996b) de acordo com os quais é difícil para os estudantes darem atenção, simultaneamente, aos três aspetos da produção (correção, fluência e complexidade), acabando por privilegiar um em detrimento do(s) outro(s). Ou seja, quando as variáveis de implementação promovem a atenção à mensagem tal pode favorecer a fluência e a complexidade, ficando menos recursos disponíveis para o foco na correção; do mesmo modo que, ao darem mais atenção à correção, a fluência é afetada.

Os trabalhos de investigação sobre os efeitos das tarefas na produção do estudante apresentam, assim, resultados importantes tanto do ponto de vista empírico como teórico, contudo, embora revelem bastante sobre o uso da língua, não permitem aferir o impacto que o desempenho da tarefa tem na aquisição a longo prazo,¹⁰ sobretudo quando os estudos são operacionalizados em termos de fluência, correção e a complexidade (R. Ellis 2003:137), sendo, apenas, possível supor que o tipo de produção em que o estudante se envolve irá ter efeitos na aquisição da língua e que, por exemplo, a participação em tarefas que encorajam a fluência irá resultar, efetivamente, no seu desenvolvimento.

¹⁰ Para colmatar esta lacuna, alguns autores (e.g. Skehan 1998b) têm defendido a necessidade de se desenvolverem estudos longitudinais que permitam confirmar as várias hipóteses colocadas. No entanto, é difícil isolar o efeito das tarefas, em diferentes fases do desenvolvimento da interlíngua estudante e ao longo de um período considerável de tempo, uma vez que os estudantes estão expostos a inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Algumas das limitações referidas decorrem, ainda, do facto de a investigação se basear nas mesmas suposições da Hipótese da Interação, podendo ser criticada com base nos mesmos argumentos, em particular, o facto de dar pouca atenção a fatores individuais e aos contextos de aprendizagem, um argumento que é reforçado, por um lado, pelo caráter limitado de muitas das amostras recolhidas e pela dificuldade em generalizar os efeitos aferidos com tarefas específicas; e, por outro lado, pela impossibilidade de se separarem os efeitos de diferentes variáveis, uma vez que interagem de modo complexo.

Em conclusão, a investigação tem-se focado bastante no modo como as tarefas afetam a interação, mas não tem permitido mostrar se os efeitos que decorrem de diferentes características das tarefas e variáveis de implementação têm algum impacto na aquisição; no mesmo sentido, a investigação sobre os efeitos de vários tipos de tarefas na produção revela dados importantes sobre o uso da língua, mas não permite aferir o impacto que o desempenho da tarefa tem na aquisição da língua a longo prazo, sobretudo, quando os estudos são operacionalizados em termos de fluência, correção e a complexidade. Não obstante, a investigação tem ajudado a compreender melhor os fatores que influenciam tanto a interação como a produção e que podem ter impacto na aquisição, sendo úteis para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas assim como para a escolha de procedimentos metodológicos, embora os resultados da realização das tarefas (por estudantes específicos e em contextos de sala de aula particulares) possam não corresponder aos resultados que foram obtidos pelos investigadores, com estudantes e em contextos diferentes.

No presente contexto, uma vez que a Pedagogia da Língua se preocupa, em particular, com o uso da língua e não apenas com a aquisição, os resultados referidos podem, não obstante, ter relevância prática, uma vez que oferecem pistas importantes sobre o tipo de tarefas e de procedimentos a que os professores podem recorrer para promover a negociação de sentido, mas também a fluência, a correção e a complexidade da produção.

IV. 2.3. Tarefas, compreensão oral e aquisição de L2

Embora a definição de “tarefa” inicialmente apresentada reconheça que esta pode envolver qualquer macrocapacidade,¹ na presente secção iremos analisar, em particular, as tarefas de compreensão oral que são, segundo R. Ellis (2003:37), um instrumento importante para os professores (assim como para os investigadores), pelo facto de poderem ser elaboradas de modo a que os estudantes apenas as consigam realizar se processarem determinadas formas da língua-alvo (i.e. as designadas tarefas com foco), constituindo, assim, um instrumento relevante para aferir a aquisição; sendo também adequadas para os professores que trabalham com níveis iniciais de aprendizagem, uma vez que permitem envolver os estudantes em atividades centradas no sentido, antes de realizarem tarefas de produção.

As tarefas podem, contudo, implicar tipos diferentes de compreensão, como ilustramos nas tarefas seguintes (v. figura 6), retiradas dos manuais que analisámos no segundo capítulo, nas quais a “audição para compreender” e a “audição para registar” são abordadas separadamente, ou seja, nos exemplos que apresentamos as tarefas envolvem processos de compreensão diferentes, sendo que, no primeiro caso, o estudante terá de recorrer ao seu conhecimento esquemático e conhecimento do mundo para compreender o texto e a ele reagir, enquanto, na segunda tarefa, deverá focar-se em aspetos fonéticos e fonológicos, embora, como sublinha R. Ellis (2003:39), muitas tarefas possam envolver os dois tipos de audição.

Na tarefa (1), o estudante é solicitado a ouvir um texto com a finalidade de compreender os problemas de cada personagem e os conselhos que lhes são dirigidos e, por fim, a sugerir outras soluções com base na sua experiência e conhecimento do mundo; ao passo que, na tarefa (2), o estudante é solicitado a ouvir, atentamente, algumas palavras, com a finalidade de descobrir a regra subjacente à pronúncia de determinados sons.²

¹ A investigação sobre tarefas tem incidido, sobretudo, em tarefas de produção oral (R. Ellis 2003:37).

² O foco incide em um aspeto gramatical que suscita dificuldade, pela sua falta de saliência no discurso oral e que pode, por isso, passar despercebido.

Tarefa (1): ouvir para compreender

A. Alfredo y Lucas son dos estudiantes que tienen un problema. Escucha las conversaciones que mantienen con sus amigos y anota qué problema tiene cada uno.

DIÁLOGO 1

Alfredo: _____

DIÁLOGO 2

Lucas: _____

C. ¿Alfredo y Lucas aceptan los consejos que les han dado? ¿Se te ocurre algún consejo mejor? ¿Qué les dirías?

In Destino Erasmus (2009:109)

Tarefa (2): Ouvir para notar/registar

1. /g/ o /dʒ/?

Vi ricordate le regole di pronuncia di /k/ e di /tʃ/?

Le stesse regole valgono per la pronuncia di /g/ e /dʒ/.

Ascoltate le parole seguenti e completate la regola.

Germania	portoghese	categoria	indagine
Inghilterra	origine	prego	ingegneria
luoghi	gelato	obbligatorio	gusto

ga

go si pronunciano _____

gu

ghi

ghe si pronunciano _____

gi

ge si pronunciano _____

In Universalita (2010:35)

Figura 6: Tarefas de compreensão oral com funções diferentes

A compreensão oral é, de facto, um processo complexo que varia em função de inúmeros aspetos e características, como o papel desempenhado pelo ouvinte³ e a finalidade da audição, embora exista consenso entre os investigadores (e.g. Andersen e Lynch 1988; Rost 1990; Brown 1995) de que a compreensão oral é uma capacidade ativa e não passiva.

A investigação atual baseia-se, também, em um modelo interativo da compreensão oral, de acordo com o qual os dois processos (*bottom-up* e *top-down*) interagem entre si (QECR 2001: 134), enquanto o ouvinte processa a língua (R. Ellis 2003:43): em um tipo de processamento *top-down*, a compreensão é vista, primeiramente, como o resultado de esquemas mentais do ouvinte,⁴ conhecimento prévio e informação contextual, ao passo que o processamento *bottom-up* envolve a capacidade do ouvinte identificar os constituintes linguísticos do texto (sons, itens lexicais, estrutura da frase) e de os usar para daí deduzir ideias e significados. Contudo, o processamento *top-down* só pode ocorrer se os ouvintes forem capazes de identificar os constituintes linguísticos automaticamente, de modo a terem tempo suficiente para um processamento de nível superior, envolvendo esquemas, o que significa que os estudantes com poucos conhecimentos da língua-alvo e que têm dificuldade em processar o texto linguisticamente, podem não ser capazes de se envolver em um tipo de processamento *top-down*, uma vez que, como sublinha Goh (2000:63), têm uma capacidade de processamento da língua limitada e sentem dificuldade em dar atenção à forma e ao sentido simultaneamente.

No modelo interativo referido, o termo “interação” é também usado para sublinhar que os ouvintes se envolvem em um processo de colaboração para assegurar uma convergência entre os seus esquemas e os do falante, mesmo em tarefas não interativas,

³ Em uma tarefa académica que consiste em ouvir uma palestra e tomar notas, o professor dirige-se à classe em geral e a nenhum estudante em particular; por sua vez, em uma tarefa interativa, envolvendo toda a turma, alguns estudantes podem ser solicitados a confirmar a compreensão do *input*, enquanto outros apenas ouvem, sem serem solicitados a fazê-lo; e em tarefas bidirecionais os estudantes são sempre solicitados a confirmar a sua compreensão.

⁴ Ou seja, as estruturas mentais que servem para organizar diferentes aspetos da realidade, como esquemas temáticos para organizar o conhecimento sobre o mundo (e.g. geral, factual, sociocultural) e esquemas formais para organizar o modo como a informação pode ser, retoricamente, organizada (e.g. saber que, depois de um convite, se segue uma aceitação ou recusa).

sendo que a comunicação só tem lugar quando existe um envolvimento colaborativo,⁵ mais ou menos explícito (R. Ellis 2003:45).

A investigação (e.g. Loschky 1994) tem, contudo, sugerido que os processos envolvidos na compreensão oral e na aquisição são diferentes, ou seja, que compreender uma nova palavra não garante a sua aquisição, como proposto por Krashen (1985), o que levanta uma questão central para o ELBT, que consiste em saber se os estudantes irão aprender a L2, com êxito, em resultado de realizarem tarefas de compreensão.

De facto, existe uma questão controversa que diz respeito à hipótese de os processos (*top-down e bottom-up*), que se encontram envolvidos na compreensão, poderem não se encontrar necessariamente envolvidos na aquisição da língua, como tem sido defendido por Krashen (1985, 1994), de acordo com o qual a aquisição (ou seja, o processo inconsciente de internalização de formas linguísticas e dos seus significados) ocorre, automaticamente, desde que os estudantes tenham acesso a *input* compreensível⁶ e um filtro afetivo baixo; e também pela versão inicial da Hipótese da Interação (Long 1983c), a que se encontra subjacente a ideia de que a compreensão do *input* é importante para a aquisição e que as modificações que decorrem da negociação de sentido permitem fazer com que o *input* se torne compreensível.

Como já referimos, existem algumas objeções à reivindicação de que a aquisição ocorre naturalmente, se os estudantes compreenderem o que lhes é dito, como propõem Krashen e Long, nomeadamente, por nenhum dos autores definir o que entende por “compreensão” (um processo que envolve diferentes níveis) nem referir qual o nível de compreensão necessário à aquisição.

Alguns linguistas têm, assim, defendido a necessidade de distinguir entre o *input* que funciona como *intake* (i.e. assimilação do *input*) para a compreensão e para a aquisição,

⁵ A construção colaborativa do conhecimento é evidente em uma tarefa de compreensão interativa, na qual os ouvintes têm a oportunidade de dar *feedback* aos falantes sobre a compreensão. Em tarefas de compreensão não interativas, a colaboração é menos evidente, pois, por definição, os ouvintes não têm oportunidade de intervir, verbalmente, sendo uma das razões pelas quais os falantes não nativos têm dificuldade em compreender palestras. R. Ellis (2003:44) sublinha, contudo, que mesmo em exposições não interativas, o falante precisa de estar atento aos sinais não verbais dos ouvintes, como por exemplo, sinais de falta de atenção.

⁶ Como referido, o autor identifica duas formas pelas quais o *input* se pode tornar compreensível: mediante o recurso a um discurso simplificado que seja adequado ao nível dos estudantes, mas que contenha algumas formas linguísticas novas; e pela utilização de informação contextual que permita aos estudantes descodificar o *input*, compreendendo-o e adquirindo-o.

como White (1987:95-110), por exemplo, ao argumentar que o tipo de *input* simplificado que funciona bem para a compreensão pode não ser adequado para a aquisição, porque elimina informação essencial sobre a língua-alvo que pode ser importante para os estudantes;⁷ e Sharwood Smith (1986:239-56) ao sustentar que existem duas formas de processar o *input* (envolvendo compreensão e aquisição) e que a aquisição apenas ocorre quando os estudantes descobrem que a sua representação superficial do *input* não corresponde à representação semântica requerida pela situação, o que significa que a aquisição não ocorre se os estudantes se basearem, exclusivamente, em um processamento *top-down*, com recurso a *input* não linguístico, sendo o processamento *bottom-up* também necessário, ou seja, a compreensão é necessária, mas não suficiente para que a aquisição ocorra.⁸

Um outro aspeto que tem sido contestado diz respeito ao papel da consciência na aquisição: Krashen sustenta que a aquisição é um processo inconsciente, enquanto Schmidt (1990, 1994a, 2001) tem argumentado que a atenção ao *input* é um processo consciente e que a atenção, assim como os mecanismos que se encontram associados (registo cognitivo e o registo de diferenças) são processos essenciais para a aquisição.⁹ Assim, e se a posição de Schmidt é claramente incompatível com a Hipótese de *input* compreensível de Krashen, pelo contrário, o papel da consciência pode ser integrado na Hipótese da Interação, quando esta assume que uma das principais funções das modificações interacionais é a de chamar a atenção do estudante para características linguísticas do *input* e para as diferenças entre o *input* e a produção, como sustenta a sua versão mais recente.¹⁰

⁷ R. Ellis (2003:46) considera que este argumento vê os registos simplificados como algo estático, quando a investigação (e.g. Henzl 1979) tem mostrado que o discurso se vai tornando, gradualmente, mais complexo com o desenvolvimento da proficiência dos estudantes, pelo que não parece que o conteúdo simplificado impeça os estudantes de adquirir *input* importante para a aquisição, uma vez que este vai sendo cada vez mais complexo.

⁸ No âmbito dos modelos de processamento de informação (e.g. Robinson 1995b; Van Patten 1990) também se estabelece uma diferença entre os processos responsáveis pela compreensão e aquisição.

⁹ No âmbito da Hipótese do registo cognitivo, Schmidt (2001) distingue uma versão mais forte, que reflete a sua posição inicial, de acordo com a qual não há aprendizagem sem registo cognitivo; e a versão mais fraca ou moderada, que integra a possibilidade de representação e armazenamento de *input* não registado na memória, embora o autor considere que as pessoas aprendem pouco sobre os aspetos que não registam cognitivamente.

¹⁰ Alguns estudos aferiram, contudo, limitações em relação aos aspetos que são registados cognitivamente, na sequência da negociação do sentido: Faerch e Kasper (1986) sustentam que os problemas de compreensão podem estimular mais a aprendizagem de aspetos como a pragmática do que, por exemplo, de regras morfológicas, o que é sustentado, também, pelo estudo desenvolvido por Sato (1988).

A discussão sobre a relação entre os processos envolvidos na compreensão oral e na aquisição levanta, assim, como referimos, uma questão central para o ELBT que consiste em saber se os estudantes irão aprender a L2, com êxito, em resultado de realizarem tarefas de compreensão, e que iremos abordar recorrendo a resultados de investigações sobre dois tipos de tarefas de compreensão oral que se caracterizam por permitirem apenas uma resposta limitada por parte dos ouvintes:¹¹ por um lado, as designadas tarefas ouvir-e-fazer¹² (em que os estudantes ouvem *input* verbal e são solicitados a demonstrar a sua compreensão, realizando determinadas ações) e, por outro, as tarefas académicas de compreensão oral¹³ (nas quais os estudantes são solicitados a ouvir uma exposição oral, demonstrando a sua compreensão, tipicamente, pelo registo de notas).

As tarefas ouvir-e-fazer, tal como usadas em vários estudos (e.g. Pica et. al. 1987; Loschky 1994), caracterizam-se por ser um tipo de tarefa unidirecional, em que um dos intervenientes (normalmente, o professor ou o investigador) detém toda a informação (podendo ser realizadas com toda a turma ou em pequenos grupos) e que requer a apresentação de um produto não linguístico para demonstrar se os estudantes compreenderam (ou não) a informação que lhes foi transmitida, como apontar ou selecionar informação, usando, para o feito, um instrumento não linguístico (e.g. um mapa ou uma imagem).

Para ilustrar este tipo de tarefa, recorreremos a um exemplo (v. figura 7) retirado de um dos manuais analisados no segundo capítulo que se aproxima¹⁴ das características referidas, nomeadamente, no que diz respeito ao produto não linguístico envolvido, na qual o estudante é solicitado a ouvir um conjunto de diálogos e a escolher a foto correspondente, sem que haja, neste caso, qualquer possibilidade de interação (com o professor ou outros estudantes) durante a realização da tarefa.

¹¹ As tarefas podem ser interativas ou não-interativas, embora esta distinção deva ser vista como um contínuo e não como uma dicotomia: em um dos extremos do contínuo encontram-se tarefas de compreensão oral que não permitem qualquer tipo de interação, enquanto no outro extremo constam tarefas que apenas podem ser realizadas se os estudantes interagirem de modo a assegurar a compreensão mútua; e, por sua vez, em uma posição intermédia, encontram-se tarefas que reconhecem alguma possibilidade de interação aos estudantes, embora de modo restrito (como, por exemplo, uma palestra em que os estudantes podem fazer perguntas ao professor ou este aos estudantes).

¹² No original: *listen-and-do task*.

¹³ No original: *academic listening task*.

¹⁴ No exemplo retirado do manual, encontra-se previsto o recurso à audição de gravações de textos pré-modificados (em lugar de o texto ser apresentado pelo professor ou outro estudante).



In Destino Erasmus (2009:51)¹⁵

Figura 7: Tarefa de compreensão (ouvir-e-fazer)

A investigação (e.g. Pica et. al. 1987; Loschky 1994; R. Ellis et. al. 1994) tem recorrido a tarefas ouvir-e-fazer para aferir as reivindicações da Hipótese da Interação e da Hipótese de *input* compreensível e para analisar, em particular, o modo como as propriedades do *input* modificado afetam a compreensão e a aquisição, tendo chegado a resultados de acordo com os quais o *input* modificado por meio da interação promove mais a compreensão do que o recurso a textos de referência ou *input* pré-modificado,¹⁶ disponibilizando, assim, evidência de que os estudantes¹⁷ compreendem melhor, quando

¹⁵ A tarefa foi adaptada e, no original, contém mais imagens, como ilustramos em anexo (F). A esta primeira atividade, segue-se uma segunda atividade de múltipla escolha, em que o estudante fica limitado a determinadas opções do manual, não sendo, por isso, uma tarefa.

¹⁶ No *input* modificado com base na interação, os estudantes têm a possibilidade de pedir esclarecimentos sobre o texto de referência, enquanto realizam a tarefa; o texto de referência baseia-se na realização da tarefa por falantes nativos, tendo os dados sido usados para construir as descrições que os estudantes ouvem sem poderem interagir; no *input* pré-modificado, o texto de referência é adaptado, com base no tipo de modificações que os falantes nativos fazem quando falam com falantes não-nativos. Estas três formas de *input* variam em função da quantidade (número de palavras); da redundância (repetição de palavras); e da complexidade (quantidade de orações subordinadas).

¹⁷ Os resultados revelam, ainda, que as tarefas ouvir-e-fazer oferecem oportunidade para negociação do sentido, tanto por adolescentes como por adultos, embora possam ser menos eficazes com crianças, como revela o estudo de R. Ellis e Heimbach (1997).

interagem com o interlocutor, provavelmente por terem mais tempo para processar o *input* modificado (R. Ellis 2003:54-55).

No presente contexto, é importante referir, também, alguns estudos (e.g. Chaudron 1982; Ehrlich et. al. 1989) de acordo com os quais o *input* demasiado elaborado pode, por vezes, ter um efeito negativo na compreensão e que a oportunidade para interagir pode conduzir a quantidades de *input* que sobrecarregam os estudantes, dificultando a compreensão em lugar de a facilitar, um resultado que não foi, contudo, corroborado por outros trabalhos de investigação (e.g. R. Ellis 1995b).

Para além da compreensão, outros trabalhos (e.g. Loshchky 1994; R. Ellis et. al. 1994; R. Ellis 1995b) procuraram analisar, ainda, a relação entre *input* modificado e aquisição, mediante a integração de itens que os estudantes ainda não tinham adquirido, no sentido de determinar que tipo de *input* (texto de referência, pré-modificado ou modificado através de interação) e que propriedades específicas do *input* modificado são importantes para a aquisição de novas palavras. Em termos de *input*, R. Ellis (2003:56) refere que os resultados foram bastante variados, embora se possa assumir que uma breve apresentação de determinadas formas da língua-alvo, seguida de tarefas contendo *input* pré-modificado, possa funcionar de modo tão efetivo para a aquisição de novas palavras como o *input* que é modificado no âmbito de interações.

Quanto às propriedades específicas do *input* modificado que parecem ser importantes para a aquisição, destaca-se o estudo de R. Ellis (1995b) que, apesar de não ter aferido que o *input* demasiado elaborado pode ter um efeito negativo na compreensão, como os estudos de Chaudron (1982) e Ehrlich et. al. (1989), permitiu verificar que era prejudicial para a aquisição de vocabulário. O autor também foi capaz de demonstrar que, embora o *input* modificado no âmbito de interações tenha conduzido à aquisição de vocabulário de nível mais elevado do que *input* pré-modificado, de um modo geral, era menos eficaz (em termos de palavras adquiridas por minuto) do que o *input* pré-modificado.

A este nível, existem, igualmente, evidências recentes (Shintani 2011, 2012) de acordo com as quais as tarefas do tipo ouvir-e-fazer são eficazes tanto para praticar a compreensão como para promover a aquisição.

Em suma, existem fundamentos teóricos e resultados empíricos de que a compreensão e a aquisição envolvem processos diferentes: o estudo de Loschky (1994) permitiu verificar que o *input* modificado com base na interação ajudava a compreensão, mas não a aquisição, sugerindo que os dois não se encontram relacionados, e concluindo que não é possível estabelecer uma relação direta entre um e outro; R. Ellis (1995b) aferiu também uma ténue relação entre compreensão e aquisição (nos pós-testes), embora a relação tenha sido mais próxima em testes realizados uns meses depois, o que demonstra a complexidade da relação entre compreensão e aquisição, ainda que possa também depender do modo como a aquisição é medida (R. Ellis 2003:57).

Parece, assim, ser possível afirmar que compreender uma nova palavra não garante a sua aquisição, do mesmo modo que não é necessário compreender, totalmente, um texto para adquirir algumas palavras que nele constem, sendo também possível que a aptidão linguística possa influenciar o modo como a tarefa é realizada.

Os trabalhos referidos revelam, ainda, que as tarefas ouvir-e-fazer oferecem oportunidade para negociação do sentido com adolescentes e adultos, embora possam ser menos eficazes com crianças; e que a compreensão é melhorada quando as tarefas oferecem oportunidade para negociar o sentido, o que pode ser atribuído ao facto de os estudantes terem tempo adicional para processar a língua, apesar de não ser necessário que os estudantes o façam diretamente, desde que tenham acesso ao *input* negociado por outros intervenientes.¹⁸ Alguns estudos aferiram, igualmente, que o *input* negociado corre o risco de se tornar excessivamente elaborado, o que pode ter consequências negativas para a aquisição e, de facto, no que diz respeito à aquisição, o *input* pré-modificado pode ser tão eficaz como o *input* modificado com base na interação, destacando-se um estudo (R. Ellis 1995b) em que se revela, mesmo, mais eficaz.

Por fim, é importante, sublinhar que os estudos em causa incidiram na aquisição de vocabulário de modo recetivo, não sendo certo que os mesmos resultados possam ser

¹⁸ O estudo de Pica (1992) mostra que os estudantes, em particular os que têm uma capacidade de compreensão mais elevada, podem beneficiar do *input* que foi modificado através de interação, mesmo quando não participem diretamente no processo, ou seja, quando apenas ouvem um texto em que o *input* é modificado, com base na interação. O estudo revela, contudo, que os estudantes com uma proficiência mais baixa beneficiam mais com a interação.

obtidos em relação a outros aspetos da língua (como características gramaticais), ou outras macrocapacidades, como a produção.

Por outro lado, e para além de tarefas ouvir-e-fazer, a investigação tem também recorrido a outro tipo de tarefa de compreensão, que consiste na audição de exposições orais sobre um determinado tópico académico, durante as quais os estudantes vão tomando notas.¹⁹

A finalidade das tarefas académicas de compreensão oral consiste, assim, em desenvolver a compreensão de exposições orais e a capacidade de tomar notas,²⁰ sendo um tipo de tarefa (tendencialmente) unidirecional, no qual o *input* pode variar em função da própria exposição e dos complementos não verbais usados (e.g. gráficos, diagramas, etc.), e cujo resultado esperado consiste em um conjunto de notas que constituem um registo do conteúdo da exposição (Rost 1990:126).

A investigação tem analisado este tipo de tarefas com a finalidade de examinar, por um lado, a qualidade das anotações dos estudantes e, por outro, a relação entre estas e a compreensão, embora, em contraste com a investigação sobre as tarefas anteriores (ouvir-e-fazer), não tenha sido feita qualquer tentativa para aferir de que modo a audição de exposições orais contribui para a aquisição de L2.

Não obstante, a qualidade das anotações é um tópico bastante importante, uma vez que os estudantes de L2 referem, muitas vezes, ter dificuldade em processar e anotar, adequadamente, informação a partir de exposições orais, o que pode ser atribuído a uma sobrecarga dos mecanismos de processamento da língua e ao facto de uma tarefa interferir com a outra (Chaudron et. al. 1994), havendo vários estudos (e.g. Dunkel 1988; Clerehan 1995; Hansen 1994) que mostram, de facto, que os estudantes revelam dificuldade em fazer registos de exposições orais e adotam estratégias inadequadas (como escrever tudo o que ouvem), omitindo aspetos importantes.

¹⁹ Este tipo de atividade, habitual em contexto académico, reúne, igualmente, todas as características de uma tarefa: foco predominante no sentido; um resultado definido (um conjunto de notas); os estudantes têm de usar os seus recursos linguísticos para processar o *input* da exposição (ou seja, não podem apenas escrever o que ouvem); e a tarefa promove vários processos cognitivos (e.g. identificar a forma como o conteúdo se encontra estruturado; selecionar quais os pontos a anotar).

²⁰ As anotações podem decorrer durante a exposição ou, retrospectivamente, em momentos de pausa, podendo ter por base um guia previamente disponibilizado, ou algum tipo de preparação e orientação.

A investigação (e.g. Dunkel et. al. 1989; Chaudron et al. 1994) procurou, ainda, verificar se tomar notas facilita a compreensão em lugar de apenas ouvir, contudo não identificou diferenças significativas, ao contrário do que se esperava, o que pode ser atribuído à falta de qualidade das anotações dos estudantes. Os resultados apurados permitem, no entanto, assumir que tomar notas pode facilitar a compreensão, se estas forem completas, bem escritas e corretas, pelo que a questão central parece ser a relação entre a qualidade das notas e a compreensão; sendo também possível que a eficácia das anotações possa variar em função do estilo do falante, estrutura discursiva da exposição oral e diferenças individuais (como a aptidão linguística e a capacidade da memória).

Em suma, segundo R. Ellis (2003:63-64), a investigação sobre tarefas académicas de compreensão oral tem tido como finalidade examinar os efeitos que a qualidade das anotações tem na compreensão de exposições orais e na retenção da informação, tendo aferido que, em muitos casos, os estudantes de L2 têm dificuldade em tomar notas e que estas se revelam incompletas e incorretas, em comparação com as produzidas por falantes nativos. No entanto, ainda não conseguiu reunir evidências consistentes que permitam demonstrar se tomar notas pode facilitar (ou não) a compreensão de uma exposição oral nem as características das anotações que são importantes para a compreensão. Por outro lado, e apesar de ser possível assumir que este tipo de tarefa pode promover o alargamento do vocabulário, faltam, ainda, trabalhos sobre o modo como as tarefas académicas de compreensão oral contribuem para a aquisição.

A investigação referida ao longo de toda a secção permite, ainda, sustentar um modelo interativo da compreensão, de acordo com o qual a capacidade de compreensão oral envolve tanto o processamento *bottom-up* como *top-down*: a investigação sobre tarefas académicas de compreensão oral revela, por exemplo, que, quando os estudantes não têm conhecimento esquemático, revelam dificuldade em tomar notas e em compreender uma exposição oral, e que os estudantes de L2 estão em desvantagem relativamente a falantes nativos, provavelmente por terem dificuldade em processar *input*, rapidamente. Por seu lado, a investigação sobre tarefas ouvir-e-fazer corrobora a segunda proposta do modelo interativo de compreensão, de acordo com a qual a compreensão é facilitada, quando os ouvintes são capazes de construir um modelo partilhado do que está a ser dito, o que pode

ser adquirido pela negociação de sentido, destinada a assegurar a compreensão, ou com recurso a *input* pré-modificado.

A investigação tem, também, aferido que “ouvir para compreender” e “ouvir para aprender” são processos distintos, ou seja, que a compreensão pode ocorrer sem aquisição, do mesmo modo que pode haver aquisição, sem que os estudantes tenham compreendido totalmente um determinado texto. Assim, e embora continue a ser necessário desenvolver mais investigação na área, os estudos sobre tarefas de compreensão oral têm contribuído para um melhor entendimento sobre as propriedades específicas do *input* que afetam a compreensão e a aquisição, tendo verificado que a redundância no *input* ajuda tanto a compreensão como a aquisição, mas que o *input* excessivamente redundante, em resultado de demasiada elaboração, pode ter um efeito negativo na aquisição.

Por fim, e do ponto de vista pedagógico, os vários estudos mostram, ainda, que as tarefas de compreensão oral do tipo ouvir-e-fazer constituem um instrumento útil, tanto para a promoção da compreensão como para a apresentação de novo conteúdo linguístico aos estudantes, e que, no que diz respeito à aquisição, o *input* pré-modificado pode ser tão eficaz como o *input* modificado com base na interação (R. Ellis 2003:66). Por seu lado, a investigação sobre tarefas académicas de compreensão oral, que foi desenvolvida com a finalidade de melhorar a capacidade de os estudantes tomarem notas, tem dado uma contribuição importante, contrariando algumas visões mais simplistas sobre o que se considera ser um processo eficaz de “tomar notas” e os métodos propostos para o efeito.

Assim, e depois de termos concluído que os processos de compreensão e de aquisição são diferentes e, tendo em conta que os programas de línguas têm como finalidade promover um tipo de audição que se destina tanto à compreensão oral como à aquisição da língua, de seguida, iremos analisar de que modo é possível conciliar estas duas finalidades em sala de aula.

Como referido, no processo de compreensão que ocorre no mundo real, os dois tipos de processamento (*bottom-up* e o *top-down*) ocorrem geralmente em simultâneo, sendo que a predominância de um em relação ao outro depende de fatores como a familiaridade do ouvinte em relação ao tópico, a densidade da informação, o tipo de texto e a finalidade da audição.

Richards (2008:5-6) refere também que a elaboração de materiais atuais tende a integrar sequências de tarefas que ligam o processamento *bottom-up* ao *top-down*, com base na assunção de que o papel da compreensão, em um programa de ensino da língua, consiste em desenvolver a capacidade de interpretação do *input*, e que os estudantes precisam de ser ensinados a usar os dois processos para extrair o significado das mensagens, embora tradicionalmente muitas atividades de compreensão oral se foquem, sobretudo, no processamento *bottom-up*,²¹ propondo atividades de reconhecimento de palavras e divisões entre orações, transições importantes no discurso, relações gramaticais entre elementos-chave e o uso da entoação para identificar palavras e funções da frase.

Contudo, o processamento *bottom-up* constitui, por vezes, uma base insuficiente para a compreensão, uma vez que, se o estudante não for capaz de recorrer ao processamento *top-down*, o discurso ou produção poderá tornar-se incompreensível. Consequentemente, em contexto de sala de aula, torna-se também necessário propor exercícios que requeiram um processamento *top-down* e que permitam, por exemplo, desenvolver a capacidade de os estudantes usarem palavras-chave para construir um esquema do discurso, inferir o contexto, o papel dos participantes e os seus objetivos, deduzir causas e efeitos, ou antecipar questões relacionadas com um tópico ou situação²² (ibidem:10).

Por outro lado, como vimos, a compreensão oral, também, tem como finalidade promover a aquisição da língua, pelo que voltamos a destacar Schmidt (1990:139) que enfatiza o papel da atenção na aprendizagem da língua (em particular, do registo cognitivo), argumentando que não aprendemos nada do que ouvimos e compreendemos, se não registarmos algo do *input*, e que a consciência linguística pode desencadear a incorporação de novas características linguísticas na interlíngua do estudante, um argumento que é clarificado pela distinção estabelecida pelo autor entre *input* (o que o estudante ouve) e

²¹ Como referido, no processamento *bottom-up*, a compreensão consiste em um processo de decodificação, no qual o *input* constitui a base para entender a mensagem: a compreensão começa com a receção e análise dos dados, em níveis sucessivos de organização (sons, palavras, orações, frases) até que o ouvinte deduza a mensagem.

²² Com esta finalidade, Richards (2008:10) propõe que sejam elaboradas tarefas que envolvam: i) indicação dos tópicos que os estudantes esperam ouvir (associados ao tema em foco), que deverão confirmar com base na audição; ii) audição de um dos intervenientes no discurso e previsão das intervenções dos outros falantes; iii) audição e comparação de finais de histórias; iv) audição de títulos de notícias e previsão de acontecimentos, seguindo-se a audição das notícias completas e comparação, entre outros exemplos.

intake (a parte do *input* que o estudante regista cognitivamente), sendo que só o *intake* serve de base para o desenvolvimento linguístico. Para que tal ocorra, VanPatten (1993:436) sustenta que é necessário mais do que o registo cognitivo de características do *input* e que o estudante tem de tentar incorporar os novos itens linguísticos no seu reportório, ou seja, tem de os usar na sua produção oral, o que envolve processos de reestruturação da interlíngua (de modo a acomodar as novas formas).

Assim, de modo a distinguir entre situações em que a compreensão oral é, apenas, um objetivo apropriado da instrução, daquelas em que a compreensão oral e a aquisição constituem um foco relevante, Richards (2008:16) propõe que os textos orais sejam explorados, primeiro, como base para a compreensão oral e, em segundo lugar, para a aquisição; sugerindo, ainda, que as atividades destinadas à aquisição sejam propostas em um ciclo, composto por atividades dirigidas ao registo cognitivo e por atividades de reestruturação, uma abordagem que iremos adotar nos materiais que iremos apresentar no último capítulo.²³

Para tal, o autor propõe (idem *ibidem*) que as atividades dirigidas ao registo cognitivo partam dos textos que serviram, anteriormente, para atividades de compreensão oral e que os estudantes sejam solicitados a ouvi-los novamente com a finalidade, por exemplo, de identificar diferenças entre aquilo que ouvem e a versão impressa do texto, completar frases retiradas do mesmo ou confirmar a ocorrência de determinados fenómenos, a partir de uma lista de expressões. De seguida, o autor sugere que sejam apresentadas atividades de reestruturação, que envolvam o uso seletivo dos itens que constam do texto de compreensão, mediante, por exemplo, leitura a pares (no caso de as gravações incluírem diálogos), ou de simulações que requeiram o uso de formas linguísticas que são importantes no mesmo.

De acordo com a proposta referida, a ligação entre tarefas de compreensão e tarefas de expressão oral oferece, assim, aos estudantes a possibilidade de registarem o modo como a língua é usada em diferentes contextos comunicativos e de usarem esses mesmos itens para comunicar.

²³ Estes princípios encontram-se também subjacentes às tarefas de interpretação propostas por R. Ellis (1995a:98-99), que iremos adotar e ilustrar mais à frente.

IV. 3. O ensino da gramática no ELBT

A investigação na área da ASL tem permitido compreender melhor o modo como os estudantes adquirem uma nova língua e, no que diz respeito ao ensino da gramática (no sentido amplo do termo), os investigadores e alguns proponentes do ELBT (e.g. R. Ellis 2002b, 2003, 2006) tendem, em geral, a considerar que pode ser útil se for compatível com o processo natural de aquisição, embora continue a existir alguma controvérsia em relação ao tipo de instrução mais eficaz.

De facto, ainda que, tradicionalmente, o ensino da gramática se baseie, essencialmente, na apresentação e prática de itens linguísticos específicos (e.g. Ur 1996; Hedge 2000), existem várias opções disponíveis para o efeito, pelo que, para abordar este tópico, começamos por destacar uma definição mais abrangente, como propõe R. Ellis, e que contempla várias possibilidades:¹

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it (R. Ellis 2006:84).

Partindo do referido contexto, na presente secção iremos confrontar posições diferentes, relativamente a algumas questões fundamentais associadas ao ensino da gramática, como a de saber se esta deve ser ensinada, explicitamente, ou se apenas devem ser criadas condições para que a aprendizagem decorra de modo natural; que tipo de gramática deve ser ensinado; em que momento da aprendizagem; com que intensidade e abrangência; qual o valor de se ensinar conhecimento explícito sobre a língua; qual a melhor forma de promover conhecimento implícito; e, finalmente, se o ensino da gramática deve ser integrado em tarefas comunicativas ou se deve decorrer em lições separadas.

¹ O ensino da gramática pode ser conduzido de várias formas: algumas lições gramaticais podem consistir apenas em apresentação (sem prática) ou basear-se na descoberta de regras pelos estudantes (sem apresentação e prática); pode, ainda, ser conduzido com recurso a *input* manipulado, contendo vários exemplos da estrutura-alvo (também, sem apresentação e prática) ou por meio de *feedback* corretivo dirigido aos erros produzidos pelos estudantes, no âmbito da realização de tarefas comunicativas.

A importância atribuída ao ensino da gramática tem, no entanto, conhecido alguma variação ao longo do tempo e, enquanto nos métodos de ensino baseados em programas estruturais² ocupa um papel central, com o advento da Abordagem Comunicativa (e.g. Allwright 1979) e métodos naturais (e.g. Krashen e Terrel 1983), esse lugar começa a ser desafiado, sendo mesmo negada a sua utilidade (e.g. Krashen 1982), com base no argumento de que o ensino da gramática não corresponde à sua efetiva aquisição.

A questão da utilidade de se ensinar (ou não) gramática surge, assim, na sequência de algumas investigações iniciais sobre aquisição natural de L2 de acordo com as quais os estudantes parecem seguir uma ordem natural de aquisição (e.g. Corder 1967). No mesmo sentido, Krashen (1981:1-2) argumenta que o ensino da gramática não desempenha qualquer papel na aquisição, uma vez que os estudantes seguem o seu programa interno, desde que tenham acesso a *input* compreensível e estejam suficientemente motivados.

Posteriormente, vários estudos (e.g. Pica 1983; Long 1983a; White et. al. 1991) vieram demonstrar que, por um lado, a ordem de aquisição era, globalmente, a mesma, tanto em estudantes sujeitos a instrução formal como em estudantes que aprendiam a língua em programas de imersão,³ embora os primeiros chegassem a níveis mais elevados de competência gramatical (e.g. Genesee 1987), e que, por outro, a instrução não garantia a aquisição das estruturas ensinadas. Estes resultados levaram alguns investigadores (e.g. Long 1988) a concluir que os estudantes poderiam beneficiar com o ensino da gramática, mas que, para ser eficaz, teria de ser compatível com o processo natural de aquisição (R. Ellis 2006:85).

Por outro lado, alguns trabalhos têm demonstrado (e.g. Hammerly 1991; Swain 1985; Kowal e Swain 1997) que os estudantes de L2, em particular os adultos, não conseguem, por vezes, atingir níveis elevados de competência gramatical, mesmo tendo a oportunidade para aprender a língua em contextos naturais de imersão, o que tem sido atribuído, designadamente, à existência de um período crítico (a partir dos 15 anos de idade, para a aquisição da gramática), assim como à possibilidade de os falantes poderem satisfazer as suas necessidades comunicativas sem precisarem de adquirir as regras da língua-alvo e,

² Programas de ensino baseados em torno de uma sequência de listas gramaticais e estruturais (e.g. verbos, orações, preposições), como o método Audiolinguístico ou o método Gramática-Tradução.

³ Os programas de imersão são situações de ensino em que a língua-alvo é usada como meio de instrução, podendo adotar diferentes formatos. v. Johnson e Swain (1997).

ainda, à existência de poucas oportunidades para produção (em sala de aula); ou à falta de *feedback* negativo e impossibilidade de algumas estruturas de L2 serem adquiridas apenas com base em evidência positiva (R. Ellis 2002b:15). Entre as possíveis razões pelas quais os estudantes não adquirem níveis gramaticais elevados, e à exceção da existência de um período crítico para a aquisição da gramática que tem sido questionado,⁴ todos os outros motivos referidos podem, de facto, ser melhorados pedagogicamente, embora impliquem respostas diferentes.

No mesmo sentido, a investigação realizada posteriormente (e.g. Norris e Ortega 2000) veio corroborar a eficácia geral do ensino da gramática, havendo também evidência (e.g. R. Ellis 2002a) de que, contrariamente à reivindicação de Krashen (1993), a instrução contribui tanto para a sua aprendizagem como aquisição.

Assumindo, assim, que a gramática pode contribuir para o desenvolvimento da interlíngua dos estudantes, coloca-se a questão de saber que aspetos gramaticais devem ser ensinados, o que tem suscitado respostas diferentes, como ilustram as duas perspetivas mais extremas que passamos a descrever: de um lado, Krashen (1982) sustenta que a maioria dos estudantes não é capaz de aprender regras complexas e que o ensino da gramática se deve limitar a estruturas mais simples (o que não é, atualmente, corroborado por alguns trabalhos de investigação);⁵ e, de outro lado, destaca-se a posição adotada por vários autores de manuais (e.g. Walter e Swan 1990; Murphy 1994), que sustentam um ensino exaustivo da gramática, embora também não pareça justificável, tendo em conta que existem evidências (e.g. Johnson e Swain 1997) de que os estudantes são capazes de aprender quantidades significativas de gramática sem instrução, mas também por ser necessário fazer uma seleção dos aspetos a ensinar, uma vez que o tempo disponível em sala de aula é limitado.

Assim, e perante a necessidade de se fazer uma seleção de aspetos gramaticais a ensinar em contexto formal de aprendizagem, torna-se necessário determinar alguns procedimentos para o efeito, sendo que, tradicionalmente, se destacam dois tipos de

⁴ A existência de um período crítico para a aquisição da gramática tem sido questionada, com base em exemplos de estudantes que, com motivação e investimento, conseguem adquirir a L2, mesmo que tenham começado a aprender a língua depois dos 15 anos (Saville-Troike 2006:82).

⁵ Por exemplo, os trabalhos de Green e Hecht (1992) e Macrory e Stone (2000) mostram que os estudantes são capazes de produzir regras gramaticais explícitas.

critérios para aferir a dificuldade cognitiva subjacente à sua aprendizagem: formas gramaticais que diferem da L1 dos estudantes ou formas marcadas (i.e. formas pouco frequentes, pouco naturais e desviantes), embora ambos coloquem alguns problemas que passamos a analisar. A primeira abordagem causa algumas dificuldades uma vez que, em muitos contextos formais de aprendizagem, os estudantes não têm a mesma L1, sendo impossível recorrer à análise contrastiva⁶ para organizar o ensino da gramática, para além de não se saber o suficiente sobre o tipo de diferenças que conduz a dificuldades na aprendizagem, e que podem surgir mesmo quando não existem diferenças entre L1 e L2. A segunda abordagem, por seu lado, de acordo com a qual a instrução deve centrar-se nas formas marcadas e esperar que as não marcadas sejam aprendidas, naturalmente, também é problemática, pelo facto de o conceito de “forma marcada” continuar a ser difícil de aplicar com precisão para determinar quais as estruturas a ensinar.

Como solução, R. Ellis (2006:88-89) propõe uma alternativa⁷ que consiste em basear a seleção de aspetos gramaticais nos erros produzidos, habitualmente, pelos estudantes⁸ e que decorrem da dificuldade em internalizar as formas, sublinhando que o conceito de “dificuldade” comporta dois sentidos diferentes, que nem sempre são tidos em conta na Pedagogia das Línguas, e que traduzem a diferença entre aprender gramática como conhecimento explícito (i.e. dificuldade em compreender uma determinada regra gramatical) ou conhecimento implícito (i.e. dificuldade em internalizar uma característica da língua-alvo, usando-a corretamente na comunicação).

A seleção de itens gramaticais depende, ainda, da fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram, o que nos remete para o momento em que se deve ensinar gramática, sendo possível encontrar, igualmente, posições a favor do seu ensino a partir do

⁶ Embora a hipótese da análise contrastiva, tal como inicialmente formulada, não seja sustentável (v. R. Ellis 1985, capítulo II), os investigadores na área da ASL concordam, em geral, com a ideia de que os estudantes transferem, pelo menos, algumas características da sua L1 para a aprendizagem de L2 (v. Trahey e White 1993).

⁷ Mais à frente, quando abordarmos o modo de integrar um foco na forma em um programa baseado em tarefas, iremos aprofundar a questão dos critérios de seleção de conteúdo linguístico para tarefas com foco na forma.

⁸ Em relação à aprendizagem do português, existem alguns estudos sobre erros, associados a grupos específicos de estudantes, como estudantes chineses (Weiyang 2012), estudantes cabo-verdianos (Miranda 2013) e estudantes galegos (Xurxo 2012).

início da aprendizagem, bem como o entendimento de que a gramática deve ser introduzida mais tarde, quando os estudantes já começaram a formar a sua interlíngua.⁹

Os argumentos usados para sustentar o ensino da gramática em uma fase inicial da aprendizagem baseiam-se, essencialmente, na premissa central da abordagem behaviourista, de acordo com a qual os erros têm de ser evitados, por ser difícil substituí-los mais tarde por hábitos corretos, o que não é corroborado por teorias de aquisição de L2 atuais que veem o desenvolvimento da interlíngua como um processo de testagem de hipóteses, sendo os erros, amplamente, aceites como algo natural e uma consequência inevitável do processo de aquisição, não existindo atualmente uma base teórica que sustente o ensino da gramática para prevenir erros (R. Ellis 2002b:18).

Ainda no âmbito da mesma posição, tem sido sustentado (e.g. Swan 2005) que o ensino da gramática é necessário, em níveis iniciais de aprendizagem, com a finalidade de construir uma base de conhecimento que permita aos estudantes envolverem-se no sentido,¹⁰ ou seja, considera-se que os estudantes apenas conseguem realizar atividades centradas no sentido se tiverem conhecimento necessário de L2 para desempenhar as tarefas.

Por fim, destaca-se, ainda, a posição sustentada por teorias conexionistas atuais que também disponibilizam uma base para o ensino da gramática em fases iniciais de aprendizagem, mas que dão primazia ao processo de aprendizagem implícito, baseado em quantidades massivas de exposição à língua-alvo: N. Ellis (2005:305-52), por exemplo, sugere que a aprendizagem começa, necessariamente, com uma representação explícita de formas linguísticas que, depois, se desenvolvem através do conhecimento implícito, defendendo que é importante ensinar gramática no início, porque oferece uma base para a aprendizagem real que se segue.

Por sua vez, os argumentos contra o ensino da gramática em níveis iniciais de aprendizagem baseiam-se, nomeadamente, em resultados de investigações sobre

⁹ Nem todos os investigadores concordam com a existência de constrangimentos, ao nível do desenvolvimento, que limitem aquilo que os estudantes podem aprender e, consequentemente, o que pode ser ensinado (R. Ellis e Shintani 2014:24). A posição de *interface* forte sustenta que o conhecimento explícito pode ser convertido, pela prática em conhecimento implícito, em qualquer altura. No mesmo sentido, a Teoria Sociocultural rejeita a perspetiva de que a aquisição de L2 evolui ao longo de um processo mental pré-determinado.

¹⁰ Este argumento tem sido usado como objeção ao ELBT e será analisado, mais detalhadamente, no final da secção.

programas de imersão (e.g. Genesee 1987; Cloud et al. 2000), segundo os quais os estudantes são capazes de desenvolver, de modo natural, um nível de proficiência que lhes permite estabelecer uma comunicação fluente¹¹ apenas com exposição a *input* comunicativo e sem instrução formal, bem como em evidências (e.g. Hughes 1979) de que os estudantes aprendem algumas noções gramaticais sem necessitarem de ter acesso a ensino formal.

Uma outra razão para se ensinar gramática mais tarde reside no facto de a fase inicial da interlíngua se caracterizar por ser, tipicamente, agramatical (v. e.g. R. Ellis 1984; Perdue e Klein 1993) e de os estudantes recorrerem à memória de sequências lexicais e a construções pré-estabelecidas, ou à agregação de itens lexicais em frases simples (dependentes do contexto e de estratégias comunicativas), que constituem a base para o desenvolvimento da competência gramatical e comunicação posterior, pelo que, de acordo com esta perspetiva, o ensino da gramática deve realizar-se depois de os estudantes terem desenvolvido uma competência comunicativa básica:

Given that many classroom learners will not progress beyond the initial stages of language learning, it seems to me that a task-based approach that caters to the development of a proceduralised lexical system and simple, naturally acquired grammatical structures will ensure a threshold communicative ability and, therefore, is to be preferred to an approach that insists on grammatical accuracy from the start and that, as a consequence, may impede the development of this communicative ability (R. Ellis 2006:91).

No mesmo sentido, R. Ellis (2006:91) sustenta que o ELBT é adequado a estudantes de nível inicial, desde que as primeiras tarefas se centrem na compreensão oral (assim como, talvez, na leitura) e permitam respostas não verbais, embora o autor admita que tal abordagem possa ser complementada por outra que permita chamar a atenção dos estudantes para algumas estruturas gramaticais úteis que de outra maneira poderiam passar despercebidas.¹² O autor argumenta que o ensino da gramática deve ter em conta o modo como os estudantes aprendem, devendo-se esperar que os estudantes tenham desenvolvido léxico variado, que possa vir a constituir uma base para a extração de regras, o que provavelmente, só acontece em níveis intermédios de aprendizagem.

¹¹ Embora, os estudantes possam não alcançar níveis elevados de competência gramatical (R. Ellis 2006:86), pelo menos em uma fase inicial.

¹² Tal é o objetivo da instrução de processamento de *input* (VanPatten 1996, 2003).

R. Ellis (2002a:19) apresenta, assim, evidências que sustentam uma inversão na sequência tradicional de instrução, considerando mais adequado começar pelo desenvolvimento de vocabulário e de estratégias destinadas a usar o léxico em contexto, e promover, apenas mais tarde, a atenção dos estudantes para o sistema de regras.

Relativamente à questão de saber se o ensino da gramática deve ser concentrado em períodos de tempo limitados (e.g. um mês) ou expandido ao longo de um período de tempo (e.g. três meses), a investigação disponível (e.g. Collins et. al. 1999) tende a apontar para vantagens associadas a um tipo de ensino mais concentrado no tempo, embora os dados disponíveis se tenham focado no desenvolvimento da proficiência geral e não, apenas, na gramática, pelo que não permitem chegar a respostas conclusivas.

Quanto a saber se a instrução deve abordar uma ou várias estruturas-alvo em um curto espaço de tempo,¹³ começamos por referir que, tradicionalmente, o modelo de apresentação/prática/produção, baseado no princípio de que a prática conduz à correção, sustenta uma abordagem intensiva, com incidência em uma ou duas estruturas durante um período limitado de tempo, em detrimento de uma abordagem extensiva, abrangendo um número variado de estruturas, em um curto período de tempo.¹⁴

De facto, uma vez que os professores, tipicamente, não optam por abordar várias estruturas em uma única lição, torna-se difícil ilustrar como é que o ensino da gramática pode funcionar de modo extensivo, contudo tal é possível em algumas versões do ELBT, quando os professores optam por analisar os erros dos estudantes depois de a tarefa ter sido realizada, ou quando recorrem a *feedback* corretivo durante a realização das tarefas, tanto em lições focadas na forma (sendo o *feedback* dirigido à estrutura-alvo da lição) como em lições focadas no sentido (sendo o *feedback* dirigido a uma grande variedade de erros).

Relativamente a esta distinção (intensivo/ extensivo) existem, atualmente, evidências de que as lições intensivas de gramática podem ser eficazes e que, apesar de a investigação inicial (e.g. Kadia 1987) mostrar que os estudantes nem sempre aprendem aquilo que lhes é ensinado, estudos posteriores (e.g. Spada e Lightbown 1999) indicam que, mesmo quando os estudantes não estão preparados para aprender uma determinada estrutura-alvo, o

¹³ Este período de tempo pode abranger uma lição ou várias lições, ao longo de vários dias ou semanas.

¹⁴ Por exemplo, uma lição em que cada estrutura-alvo recebe, apenas, uma atenção mínima.

ensino intensivo pode ajudá-los a progredir pelas fases de desenvolvimento envolvidas na aquisição da estrutura em causa.¹⁵

Outros trabalhos (e.g. White et. al. 1991) revelam, ainda, que a instrução intensiva ajuda os estudantes a usar estruturas parcialmente adquiridas, mas com maior correção, embora existam, também, argumentos teóricos e algumas evidências empíricas (e.g. Loewen 2002) a favor de uma abordagem extensiva e que enfatizam, por exemplo, a importância da evidência negativa que é disponibilizada, aos estudantes, através de *feedback* corretivo.

Em suma, existem aspetos positivos e negativos associados ao ensino da gramática tanto de modo intensivo como extensivo: a abordagem intensiva requer muito tempo para abordar um pequeno número de estruturas, ao contrário da extensiva que permite abordar um vasto número de estruturas gramaticais repetidamente, ao longo de um determinado período de tempo. Por outro lado, a instrução extensiva é mais individualizada e contextualizada, uma vez que envolve uma resposta aos erros dos estudantes, embora não permita abordar as estruturas que os estudantes não usam ou evitam usar nem preveja uma prática intensiva que algumas estruturas requerem antes de poderem ser, totalmente, adquiridas. Assim, tendo em conta os vários aspetos referido, R. Ellis (2006:95) defende que os materiais devem ser elaborados de modo a integrar as duas abordagens, isto é, prevendo um tratamento intensivo e extensivo.

Quanto a saber se o ensino do conhecimento gramatical explícito¹⁶ tem algum valor em si, ou seja, se pode ser usado pelos estudantes no seu desempenho, existem, neste âmbito, posições um pouco diferentes: Krashen (e.g. 1982) argumenta que esta capacidade é limitada e que os estudantes apenas podem usar conhecimento explícito quando monitorizam a sua produção, o que implica que se foquem na forma e tenham tempo para aceder a esse conhecimento, havendo também algumas evidências (e.g. VanPatten e

¹⁵ Tal significa, por exemplo, que o ensino de estruturas marcadas de modo intensivo pode ajudar os estudantes a aprender estruturas associadas e menos marcadas, mesmo que não resulte na aquisição da estrutura marcada (R. Ellis 2006:94).

¹⁶ O conhecimento explícito abrange vários aspetos da língua (incluindo a gramática). Este conhecimento é abordado conscientemente, é passível de ser aprendido e verbalizado, sendo, tipicamente, acedido através de um processamento controlado, quando os estudantes experienciam algum tipo de dificuldade linguística ao usar a L2. Existe, ainda, uma distinção entre conhecimento explícito, que se traduz na consciência sobre o modo como as características estruturais funcionam e o conhecimento de metalinguagem gramatical. Por sua vez, o conhecimento implícito é procedimental, inconsciente e apenas pode ser verbalizado se for tornado explícito, sendo acedido, facilmente, e ficando disponível para um uso rápido e uma comunicação fluente (R. Ellis 2006:95).

Oikennon 1996) de que o conhecimento explícito, por si só (i.e. sem oportunidades de prática), não é efetivo; por seu lado, R. Ellis (2006:96) argumenta que o conhecimento explícito pode ser usado no processo de formulação de mensagens assim como na monitorização, e considera que os estudantes revelam capacidade de aceder às suas memórias explícitas para este efeito, especialmente, se as regras estão automatizadas (o que requer tempo). O autor sublinha, ainda, que, independentemente de o conhecimento explícito poder ter valor em si, pode apoiar o desenvolvimento da língua e facilitar o desenvolvimento do conhecimento implícito.

Como referimos, o papel desempenhado pelo conhecimento explícito na aquisição de L2 tem sido abordado na designada “Hipótese de *interface*”,¹⁷ face à qual é possível distinguir três posições, já referidas no capítulo anterior,¹⁸ entre as quais destacamos a de R. Ellis (1993, 2003, 2006) que sustenta a posição de *interface* moderado, de acordo com a qual o conhecimento explícito não contribui, diretamente, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, mas ajuda a criar condições para o seu desenvolvimento, ao facilitar o registo cognitivo, o registo de diferenças (entre a produção e o modo como a estrutura é usada no *input*) bem como a monitorização da produção.

Para ilustrar esta posição e partindo da Hipótese de registo cognitivo, R. Ellis (1993, 1994, 2003) apresenta um modelo (v. anexo H) de acordo com o qual o conhecimento explícito promove a aprendizagem implícita, de duas maneiras: por um lado, o conhecimento explícito facilita o registo cognitivo (*noticing*), ao tornar uma determinada característica mais saliente, o que significa que, se os estudantes já tiverem conhecimento explícito sobre um determinado fenómeno linguístico, terão maior probabilidade de o reconhecer no *input*, aprendendo-o implicitamente; por outro lado, o conhecimento explícito facilita o registo cognitivo de diferenças/lapsos (*noticing de gap*), uma vez que, se os estudantes já tiverem conhecimento explícito sobre uma determinada construção, terão maior probabilidade de reconhecer a diferença entre o que conseguem dizer e o modo como esta é usada no *input*, facilitando, assim, o estabelecimento de comparações entre a

¹⁷ No original: *interface hypothesis*.

¹⁸ Neste âmbito distinguem-se três posições: posição de *interface* (e.g. Dekeyser 1998) de acordo com a qual o conhecimento explícito pode passar a implícito, se os estudantes tiverem oportunidades para prática comunicativa; posição de não *interface* (e.g. Krashen 1981) de acordo com a qual o conhecimento implícito e explícito são distintos, sendo que o segundo não se pode converter no primeiro; e posição de *interface* moderado que analisamos no texto principal (e.g. R. Ellis 1993).

interlíngua e as regras da língua-alvo, que se encontram subjacentes ao *feedback* que recebem.

No modelo apresentado, a aprendizagem implícita pode, ainda, ser caracterizada como um processo que envolve duas fases, *intake* (as formas são armazenadas na memória a curto prazo) e a aquisição de conhecimento implícito (as formas passam a integrar a memória a longo prazo). Na proposta apresentada pelo autor, o conhecimento explícito (adquirido, nomeadamente, através de estudo autónomo, reflexão ou aprendizagem formal) serve, assim, para promover o *intake*, através do registo cognitivo e a monitorização interna, que ocorre quando os estudantes registam as diferenças entre o *output* e o seu conhecimento explícito. R. Ellis (2003:150) considera, no entanto, que a aprendizagem implícita não depende do conhecimento explícito e que os processos que envolvem conhecimento explícito apenas apoiam e não substituem os que envolvem aprendizagem implícita. Por outro lado, tem também sido sustentado (e.g. Andringa et al. 2011) que o conhecimento explícito, à semelhança do que se verifica com outros tipos de *input*, permite disponibilizar evidência positiva; para além de alguns estudantes dele poderem beneficiar, no sentido em que ficam com uma noção mais concreta de estarem a aprender alguma coisa (contrariamente ao que se verifica com o conhecimento implícito que demora a desenvolver), em particular, estudantes adultos que poderão ter já alguma dificuldade em desenvolver conhecimento implícito sobre a língua (v. Scheffler e Cincala 2010).

O modelo proposto por R. Ellis sustenta, portanto, o ensino de conhecimento explícito, ainda que seja um elemento suplementar no ELBT e não algo que antecede o conhecimento implícito nem uma fase obrigatória na sequência da instrução. O tipo de ensino que esta proposta sugere traduz-se, assim, em um programa de ensino em que existem componentes diferentes, uma dirigida ao desenvolvimento de conhecimento implícito (através da instrução baseada em tarefas) e outra dirigida ao desenvolvimento da consciência linguística.

Por outro lado, no campo da investigação existe, também, bastante evidência de que o conhecimento explícito é eficaz na promoção da aprendizagem de L2 (e.g. Norris e Ortega 2000), embora não tenha sido analisado se o conhecimento explícito se converte, diretamente, em implícito ou se apenas facilita o seu desenvolvimento, o que decorre da

dificuldade em aferir o tipo de conhecimento a que os estudantes recorrem quando desempenham uma determinada tarefa.

As três posições sobre a relação entre conhecimento explícito e implícito sustentam, assim, abordagens diferentes para o ensino da língua e da gramática, sendo pouco provável que a controvérsia entre os investigadores fique resolvida nos próximos tempos: “a posição de não *interface*” dá prioridade a abordagens centradas no sentido (como o ELBT e a imersão); a “posição de *interface*” sustenta o modelo de apresentação/prática/produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser, totalmente, automatizada); e, por sua vez, a “posição de *interface* moderado”, ilustrada pelo modelo de R. Ellis, sustenta o recurso a técnicas que levem os estudantes a dar atenção a formas gramaticais, e que também podem ser implementadas no ELBT, como iremos desenvolver mais à frente no presente capítulo.

Relativamente à questão de saber se é melhor ensinar conhecimento gramatical explícito de modo dedutivo¹⁹ ou indutivo,²⁰ de acordo com alguns trabalhos de investigação disponíveis (v. Erlam 2003 para uma revisão) é provável que existam muitas variáveis (como a estrutura-alvo e a aptidão do estudante) que condicionam qual a abordagem mais benéfica, ainda que, globalmente, pareça ser melhor ensinar regras mais simples de modo dedutivo e regras mais difíceis de modo indutivo; verificando-se, ainda, que os estudantes que têm melhores competências de análise gramatical poderão beneficiar mais de abordagens indutivas do que estudantes menos competentes (R. Ellis 2006:98).

Quanto à forma mais adequada de ensinar conhecimento implícito, destacamos duas opções: a instrução baseada no *input* e a instrução baseada no *output*, que correspondem a duas formas de intervir diretamente no desenvolvimento da interlíngua, ainda que a segunda seja a dominante em materiais atuais, sendo que a principal diferença entre as duas abordagens reside no facto de a produção ser (ou não) requerida (R. Ellis e Shintani 2014:115-16), embora, na prática, as duas opções possam envolver processamento de *input*

¹⁹ No ensino dedutivo, a estrutura gramatical é, inicialmente, apresentada e depois praticada de modos diferentes, com base no modelo apresentação/prática/produção.

²⁰ No ensino indutivo, os estudantes são expostos a exemplares da estrutura gramatical, sendo, depois, solicitados a chegar a uma generalização metalinguística, por si próprios, podendo haver, ou não, um momento final de explicitação da regra.

e *output*, não sendo, por isso, surpreendente que se tenha verificado que os dois tipos de instrução resultam em aquisição de capacidades produtivas e recetivas (R. Ellis 2006:99)

A primeira opção (instrução baseada no *input*)²¹ baseia-se em um modelo computacional de acordo com o qual a aquisição resulta da compreensão e processamento do *input*, e, quando dirigida à gramática, procura chamar a atenção do estudante para determinadas estruturas-alvo, mediante a sua integração no *input* de modo intensivo, destacando-as graficamente ou recorrendo a tarefas de interpretação; enquanto a instrução baseada no *output* se sustenta, designadamente, na Teoria de Aquisição de Capacidades (segundo a qual o conhecimento explícito dá origem, gradualmente, ao conhecimento implícito, pela prática) e na Teoria Sociocultural (ou seja, no entendimento de que aprendizagem decorre da interação social, a qual motiva os estudantes a produzir novas estruturas gramaticais).

Neste âmbito, não existem dados conclusivos sobre qual das duas opções referidas é mais eficaz, embora a meta-análise realizada por Shintani et al. (2013), com base em cerca de trinta e cinco estudos realizados entre 1990 e 2010, com a finalidade de comparar as duas abordagens, mostre que ambas são eficazes no desenvolvimento do conhecimento recetivo e produtivo, embora a instrução baseada no *input* se revele mais eficaz em relação à aquisição de novas formas, sendo por isso mais adequada para estudantes de nível inicial, enquanto a instrução baseada no *output* permite desenvolver o controlo sobre estruturas parcialmente adquiridas, adequando-se mais a estudantes com alguma proficiência na língua (R. Ellis e Shintani 2014:131)

Ainda no que diz respeito à melhor forma de se ensinar conhecimento implícito, e quanto à opção de se recorrer a *feedback* para o efeito, existem, de facto, vários estudos descritivos sobre o tema, embora muito poucos tenham investigado os efeitos de diferentes tipos de *feedback* na aquisição, havendo, no entanto, alguma evidência de que o *feedback* explícito²² é mais eficaz do que os outros tipos de *feedback*, em promover a correção imediata do estudante e o uso correto subsequente (e.g. Carroll e Swan 1993; Lyster 2004);

²¹ VanPatten (e.g. 1996, 2003) desenvolveu uma versão da instrução baseada no *input* que designa por instrução de Processamento de *Input* (*Input Processing Instruction*) e que tem como finalidade ajudar os estudantes a ultrapassar dificuldades ao nível das estratégias de processamento, como referimos no capítulo anterior.

²² O *feedback* explícito pode adotar formas diferentes, como correção direta ou explicação metalinguística.

bem como alguns dados empíricos e fundamentos teóricos (v. Long 1996) que permitem sustentar um tipo de *feedback* implícito,²³ designadamente, pelo facto de assegurar que os estudantes continuam centrados no sentido. Alguns autores (e.g. Muranoi 2000) defendem também que o *feedback* implícito é, provavelmente, mais eficaz quando se dirige, intensivamente, a uma estrutura pré-seleccionada do que quando incide em várias estruturas, de modo accidental, contexto em que o *feedback* explícito poderá ser mais eficaz.

Também, no que diz respeito à distinção entre *feedback* baseado no *input*²⁴ e *feedback* baseado no *output*²⁵ existe desacordo em relação a qual dos dois é mais eficaz na promoção de conhecimento implícito, não havendo evidência que leve a optar por um em detrimento de outro, embora alguns estudos apontem para que o *feedback* baseado no *output* promova mais a correção dos erros (i.e. *uptake*), apesar de, como R. Ellis (2006:100) sublinha, tal não ser sinónimo de aquisição.

Em suma, embora haja algum progresso na identificação de opções com relevância psicolinguística, os resultados obtidos ainda não permitem chegar a respostas conclusivas, havendo estudos e argumentos teóricos de acordo com os quais cada uma das opções referidas pode contribuir para a aquisição. Não obstante, a investigação desenvolvida na área mostra, sem dúvida, que os professores devem disponibilizar *feedback* aos estudantes de modo intensivo (i.e. uma única correção, em relação a uma dada estrutura não parece ser suficiente), recorrendo a estratégias variadas e assegurando que os estudantes se apercebem do *feedback* que recebem, uma vez que esta capacidade pode variar em função da abordagem adotada em aula de aula (mais ou menos centrada na forma). De facto, em um contexto de aprendizagem centrado na fluência, os estudantes poderão ter dificuldade em identificar uma reformulação como *feedback* corretivo, uma vez que o seu foco se encontra centrado, primeiramente, no sentido; enquanto em um contexto de aprendizagem centrado na correção, os estudantes poderão interpretar, mais facilmente, este tipo de *feedback* como corretivo, o que significa que os professores devem dar atenção ao modo como corrigem os estudantes, de acordo com a orientação adotada, em sala de aula.

²³ O *feedback* implícito ocorre quando a correção dos erros produzidos pelo estudante é encoberta (e.g. por meio de reformulações).

²⁴ O *feedback* baseado no *input* permite apresentar modelos de formas corretas aos estudantes (e.g. por meio de reformulações).

²⁵ O *feedback* baseado no *output* promove a produção da estrutura correta, pelo estudante (e.g. por meio de pedidos de clarificação).

No mesmo sentido, é, igualmente, importante que o professor recorra a uma combinação de *feedback* baseado no *input* e *output*, pelo facto de estes dois tipos de *feedback* promoverem diferentes tipos de aquisição (i.e. de novas formas ou controlo sobre formas, parcialmente, adquiridas). Contudo, uma vez que é, por vezes, difícil aferir se a estrutura em causa foi ou não adquirida pelo estudante, é aconselhável promover, primeiro, a autocorreção e, apenas, apresentar a forma correta, se os estudantes não forem capazes de o fazer autonomamente. Não obstante, ainda que a aprendizagem possa decorrer sem *uptake* (i.e. correção do erro) é importante induzir os estudantes a apresentar a forma correta, uma vez que pode conduzir a um processamento mais profundo (R. Ellis e Shintani 2014:278-79).

Quanto à questão de saber se a gramática deve ser ensinada em lições separadas ou se deve ser integrada em atividades comunicativas, existem, igualmente, posições diferentes: Long (1988, 1991) e Doughty (2001) sustentam que a instrução com “foco na forma”²⁶ promove o desenvolvimento da interlíngua, uma vez que a aquisição de conhecimento implícito ocorre em resultado de os estudantes darem atenção a formas linguísticas, enquanto se encontram envolvidos na compreensão e produção de mensagens com significado. Por seu lado, alguns investigadores (e.g. Dekeyser 1998) têm argumentado que uma abordagem com “foco nas formas”²⁷ é mais eficaz e que as estruturas gramaticais são aprendidas, gradualmente, através da automatização do conhecimento explícito.

O debate sobre o tipo de instrução mais eficaz no desenvolvimento do conhecimento implícito tem incidido, em particular, na diferença entre instrução com “foco na forma” e instrução com “foco nas formas”, tendo havido, ainda, pouca discussão sobre a diferença entre “foco na forma acidental” e “foco na forma planeado”, mas que, no fundo, implica considerar se a instrução deve ser extensiva ou intensiva, aspeto que já foi anteriormente abordado.

²⁶ Na instrução com “foco na forma” a atenção à forma ocorre no âmbito de atividades comunicativas e não implica lições gramaticais separadas, sendo o ensino da gramática integrado em um programa composto por tarefas comunicativas, ou seja, a atenção à forma não é pré-determinada e ocorre de acordo com as necessidades linguísticas dos estudantes. O foco na forma pode, contudo, ser planeado, mediante o recurso a tarefas com foco, que se destinam a promover o uso de uma estrutura pré-determinada de modo intensivo.

²⁷ O designado “foco nas formas” refere-se à instrução que envolve uma abordagem estrutural e em que a atenção do estudante se centra, primeiramente, na forma (i.e. correção), mediante atividades que se focam de modo intensivo em uma dada estrutura, sendo uma abordagem que envolve o ensino da gramática em lições separadas.

Em conclusão, a gramática continua a ocupar, um lugar central no ensino da língua, existindo ampla evidência da sua utilidade e, embora haja convicção de que a abordagem tradicional para o ensino da gramática, baseada em explicações explícitas e prática de exercícios, dificilmente, resultará em aquisição de conhecimento implícito (que é necessário para uma comunicação fluente e correta), continua a haver desacordo relativamente ao tipo de instrução que a deve substituir.

Tendo em conta as várias posições sobre o tema, e apesar de alguns tópicos continuarem a ser controversos, destacamos um conjunto de orientações para o ensino da gramática que se baseiam, fundamentalmente, no trabalho de R. Ellis (2002a, 2002b, 2006) e que sustentam as propostas de trabalho que iremos apresentar, no último capítulo:

i) o ensino da gramática deve enfatizar não apenas a forma, mas também os significados e os usos subjacentes a diferentes estruturas gramaticais;

ii) a atenção deve incidir em estruturas gramaticais que causam problemas aos estudantes, em lugar de se tentar ensinar toda a gramática;

iii) a gramática deve ser, sobretudo, ensinada a estudantes que já adquiriram alguma capacidade de uso da língua;²⁸

iv) a abordagem com “foco nas formas” é válida desde que inclua oportunidades para aplicação, em tarefas comunicativas;²⁹

v) o ensino da gramática deve concentrar-se em determinados períodos de tempo e não deve ser distribuído ao longo de um período de tempo;

vi) a instrução baseada no *input* e a instrução baseada no *output* devem ser, igualmente, exploradas;

²⁸ De acordo com R. Ellis (2006:91), o ELBT é adequado a estudantes em níveis iniciais de aprendizagem, desde que as primeiras tarefas se centrem na compreensão oral (e, talvez, na leitura) e permitam respostas não verbais. Não obstante, o autor admite a possibilidade de esta abordagem poder ser complementada por outra que permita chamar a atenção dos estudantes para algumas estruturas gramaticais úteis, que de outra maneira poderiam passar despercebidas.

²⁹ Existe evidência de que a instrução explícita, seguida de prática e, em particular, quando inclui oportunidades para uso da estrutura-alvo em tarefas comunicativas, contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito, desde que a estrutura já tenha sido parcialmente adquirida antes da instrução. No entanto, quando se tratam de estruturas novas, é pouco claro que resulte em conhecimento implícito (R. Ellis e Shintani 2014:105).

vii) o conhecimento gramatical explícito pode facilitar a aquisição subsequente de conhecimento implícito (como sustenta a posição de *interface* moderado), podendo ser incorporado tanto em abordagens com foco nas formas como em abordagens com foco na forma. Em uma abordagem com foco nas formas pode funcionar melhor uma abordagem diferenciada, envolvendo, umas vezes, uma instrução indutiva e, outras vezes, uma instrução dedutiva.

viii) uma abordagem com foco acidental tem um valor particular, pelo facto de possibilitar um tratamento extensivo de problemas gramaticais (em contraste com o tratamento intensivo, que é proporcionado por uma abordagem com foco nas formas);

ix) o *feedback* corretivo é importante para aprender gramática, sendo melhor recorrer a vários tipos de *feedback* (implícito e explícito), baseados tanto no *output* como no *input*;

x) a gramática deve ser ensinada em lições separadas (foco nas formas), mas deve também ser integrada em atividades comunicativas (foco na forma).

Em suma, a investigação atual não permite demonstrar que existe apenas uma abordagem ideal para ensinar gramática, pelo que se deve procurar integrar os aspetos positivos associados a diferentes tipos de abordagens e continuar a desenvolver mais investigação, que permita esclarecer o modo como o ensino da gramática pode resultar em conhecimento implícito, bem como estudos longitudinais que investiguem os efeitos da instrução a longo prazo.

IV. 3.1. Tarefas com foco na forma

Tendo em conta a importância que a promoção de foco na forma desempenha no ELBT e depois de, nas secções anteriores, nos termos referido sobretudo a tarefas sem foco – isto é, tarefas que permitem extrair amostras gerais da língua e das quais pode resultar o uso de determinadas características linguísticas, embora as tarefas não tenham sido elaboradas com essa intenção – na presente secção iremos referir diferentes maneiras de chamar a atenção do estudante para estruturas e aspetos específicos da língua-alvo, com recurso a tarefas com foco¹ e estratégias metodológicas.

Como referido, Long (1991:45-46) considera que a aquisição pode ser promovida de modo mais eficaz, quando os estudantes dão atenção à forma em contextos em que procuram exprimir sentidos, introduzindo a expressão “foco na forma” para referir a mudança ocasional da atenção do sentido para a forma (i.e. gramática, léxico, fonética), durante a atividade comunicativa (isto é, enquanto os estudantes se encontram, primeiramente, centrados no sentido), que tanto pode ser motivada por dificuldades de comunicação (na compreensão ou produção) como por iniciativa do professor ou do estudante.

Um aspeto fundamental do “foco forma” é, assim, o facto de enfatizar o mapeamento entre forma e sentido, ou seja, a correlação entre uma forma particular e o sentido semântico ou pragmático que expressa na comunicação (R. Ellis e Shintani 2014:144), ainda que o termo “foco na forma” possa ter várias interpretações: de acordo com Schmidt (2001) o conceito é usado, em primeiro lugar, no sentido de registo cognitivo de formas específicas, em detrimento de uma atenção global; em segundo lugar, para referir o mapeamento forma-função (i.e. a correlação entre uma forma particular e o sentido que expressa na comunicação); e, em terceiro lugar, para referir o registo de itens linguísticos específicos que ocorrem no *input*, a que o estudante se encontra exposto, e não a consciência das regras gramaticais implícitas (R. Ellis 2005b:12).

¹ Este tipo de tarefas é sustentado por algumas abordagens psicolinguísticas, como a Teoria de Construção de Capacidades e a noção de processamento automático (e.g. McLaughlin 1990); bem como por abordagens sobre aprendizagem implícita (e.g. N. Ellis 1994) e a importância do registo cognitivo (*noticing*). As Teorias de Construção de Capacidades distinguem-se das Teorias de Aprendizagem Implícita pelo papel que atribuem ao conhecimento explícito na aprendizagem de L2 (R. Ellis 2003:148), como já referimos.

Este conceito é, frequentemente, usado no âmbito do ELBT para enfatizar a necessidade de haver, também, atenção à forma no processo de aquisição de L2, ainda que existam propostas diferentes (e.g. Long 1985a; Skehan 1998a; R. Ellis 2003) quanto ao modo de o promover: assim, enquanto Long enfatiza o recurso ao *feedback* corretivo; Skehan, por exemplo, valoriza o *design* da lição bem como o recurso à fase pré-tarefa; ao passo que R. Ellis propõe várias maneiras de promover um foco na forma, em todas as fases da lição.

As designadas “tarefas com foco” são, assim, atividades elaboradas para promover a aquisição de características linguísticas específicas e que permitem chamar a atenção dos estudantes para a forma, embora, tal como as anteriores, tenham de corresponder a todos os critérios atribuídos a uma tarefa, nomeadamente, a existência de uma preocupação central com a mensagem; a possibilidade de os participantes escolherem os recursos (linguísticos e não linguísticos) de que necessitam; e a solicitação de um resultado claro e definido. Por outro lado, as tarefas com foco podem, ainda, ser produtivas ou recetivas, embora, como veremos, seja mais fácil elaborar tarefas que promovem um foco na forma, durante a receção do que durante a produção.

Para ilustrar este tipo de tarefas, iremos partir, sempre que possível, de algumas atividades propostas nos manuais que analisámos no segundo capítulo, desde que cumpram os critérios enunciados ou com potencial para poderem constituir uma tarefa, sendo para tal adaptadas,² de modo a reunirem todas as características referidas.

A distinção entre uma “tarefa com foco” e um exercício gramatical contextualizado (i.e. um exercício que foi elaborado com a finalidade de promover a prática contextualizada de uma determinada característica linguística) reside, fundamentalmente, no facto de, no primeiro caso, os estudantes não serem informados sobre o aspeto linguístico a que devem dar atenção, sendo o foco na forma acidental, enquanto a atenção se encontra centrada no sentido (R. Ellis 2003:140), ao passo que, em um exercício gramatical contextualizado, os estudantes têm conhecimento da estrutura-alvo para a qual a atividade pretende promover a atenção, sendo o foco na forma intencional, como ilustrado na figura (8).

² As atividades originais encontram-se disponíveis em anexo (F).

21. Un'intervista

a. Completate l'intervista con i verbi al presente indicativo.



☐ Come (tu-chiamarsi) _____?

■ Joao.

☐ (Essere) _____ portoghese?

■ No, (essere) _____ brasiliano, ma
(vivere) _____ in Italia da cinque anni.

☐ Cosa (studiare) _____?

■ Fisica.

☐ Dove (abitare) _____?

■ (abitare) _____ in centro, vicino all'università.

☐ Quanti anni (avere) _____?

■ Ventitré.

In manual *Universitalia* (2010:17)

Figura 8: Exercício gramatical contextualizado (i)

Em alguns casos, a diferença entre tarefas com foco e exercícios gramaticais contextualizados reside mais no modo como são implementados do que no *design*,³ e, para o ilustrar, apresentamos um exemplo de uma atividade (v. figura 9) que disponibiliza informação sobre quatro candidatos a um posto de trabalho, com base na qual os estudantes devem selecionar o melhor candidato, e em que o foco incide no *passé composé* (na forma afirmativa e negativa), como se pode ver pela sugestão dada pelo manual para a resolução do exercício (“il a fait”; “il n’a pas”).

A atividade, tal como se apresenta, é um exercício, uma vez que os estudantes são solicitados a praticar uma forma específica, de que têm conhecimento através de sugestões dadas pelo manual, sendo um tipo de atividade que é, normalmente, proposto aos estudantes, depois de o professor ter apresentado, explicitamente, o aspeto gramatical em causa.

³ R. Ellis (2003:141-142) disponibiliza, também, alguns exemplos de exercícios com o mesmo *design* e modos de implementação diferente.

11. SÉLECTION DE CANDIDATS
A. Vous travaillez dans un cabinet de recrutement. Vous devez sélectionner des candidats pour les quatre emplois de l'activité précédente. Pour le moment, vous avez quatre candidats. Lisez leurs fiches. Ensuite par petits groupes, mettez-vous d'accord pour proposer un candidat pour chaque emploi.

- À ton avis, quel est le meilleur candidat pour l'emploi de serveur ?
- Pour moi, c'est Bastien Leblond. Il a fait une école hôtelière.
- Oui, mais il n'a pas beaucoup d'expérience professionnelle. En plus, pour ce travail il faut avoir le sens de l'organisation et Bastien est distrait.

In manual *Rond-Point 1* (2005:52)⁴

Figura 9: Exercício gramatical contextualizado (ii)

Em alternativa, esta atividade poderia ser implementada como uma tarefa de tomada de decisão, sendo os estudantes solicitados a ler a informação disponibilizada e a tomarem uma decisão sobre o melhor candidato para o lugar, fundamentando a sua decisão com base na experiência anterior dos candidatos, mas sem terem acesso a qualquer sugestão para a resolução do exercício, pelo que, durante a realização da tarefa, poderiam, ou não, recorrer à forma-alvo (ou seja, o *passé composé*). Deste modo, a tarefa cria, apenas, um espaço semântico que torna útil, ou mesmo necessário, o recurso ao tempo verbal referido, embora viabilize outras soluções para a realização da tarefa, caso os estudantes não se sintam preparados para usar a estrutura-alvo.⁵

Para a elaboração de tarefas com foco, existem, igualmente, várias opções disponíveis, a que os investigadores têm recorrido e que os professores também podem

⁴ A reprodução da tarefa não inclui aqui o currículo dos candidatos, tal como aparece no manual. A tarefa completa encontra-se em anexo (F).

⁵ Este tipo de tarefa seria adequado para estudantes que já contactarem com a estrutura-alvo. Não obstante, em função do seu desempenho, o professor poderia selecionar outro tipo de tarefas e procedimentos para promover o foco na forma.

utilizar em sala de aula, designadamente: (i) tarefas de produção com base na estrutura;⁶ (ii) tarefas baseadas na compreensão; (iii) e tarefas de promoção da consciência linguística.⁷

As tarefas de produção com base na estrutura podem ser elaboradas de modo a que o estudante recorra a uma determinada forma linguística de três maneiras possíveis (de modo útil, natural ou essencial), sendo, por isso, um tipo de tarefa mais adequado para a automatização de conhecimento já existente, uma vez que os estudantes não serão capazes de realizar as tarefas propostas, a menos que já tenham alguns conhecimentos da língua-alvo, não se podendo esperar que este tipo de tarefas promova a aquisição de novas formas linguísticas como as tarefas de compreensão, que abordaremos de seguida.

As tarefas de produção referidas podem, assim, ser elaboradas de modo a que uma determinada forma linguística se revele útil, como ilustrado na atividade seguinte (v. figura 10), em que o recurso a preposições (e.g. o livro está em cima da mesa) facilita a realização da tarefa (identificar diferenças na localização de objetos), embora os estudantes possam recorrer a outro tipo de estruturas ou estratégias (e.g. acompanhar a descrição com sinais não verbais).



In manual *Destino Erasmus* (2009:28)⁸

Figura 10: Tarefa de produção com foco na forma (de modo útil)

⁶ No original: *structured-based production tasks*. Tuz (1993) disponibiliza mais informação sobre este tipo de tarefa.

⁷ No original: *counsciousness-raising tasks*. Este tipo de tarefa dirige-se, primeiramente, ao conhecimento explícito com o objetivo desenvolver a consciência ao nível da compreensão e não ao nível do registo cognitivo.

⁸ A atividade foi adaptada de modo a ser uma tarefa. Na versão que aparece no manual, logo após a imagem, a atividade disponibiliza as construções que os estudantes devem usar ("En el dibujo de la izquierda hay una guitarra encima de la cama, en cambio, en el de la derecha, la guitarra está encima del armario").

Por sua vez, em outro exemplo, a tarefa de produção (v. figura 11) envolve a indicação de instruções sobre um itinerário de viagem, esperando-se que os estudantes recorram, de modo natural ao Presente do Indicativo (e.g. “o senhor está na linha verde e tem de mudar para a linha vermelha”), embora possam usar outros tempos (como o imperativo) ou construções (exemplo: dever/ter de + infinitivo), dependendo da fase de desenvolvimento em que se encontram:

**Imagine que está na estação de metro do Saldanha
e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque
das Nações.
Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.**

*in Português XXI-1 (2003:123)*⁹

Figura 11: Tarefa de produção com foco na forma (de modo natural)

As tarefas de produção com foco podem, ainda, ser elaboradas de modo a que o recurso a uma determinada forma linguística seja essencial, sob pena de os estudantes não conseguirem atingir, com êxito, o resultado pretendido, como se verifica no exemplo seguinte (v. figura 12), em que os estudantes (a quem os objetos são descritos) apenas poderão completar a tarefa se souberem o nome dos respetivos objetos.

A elaboração de tarefas de produção com base na estrutura revela-se, contudo, difícil,¹⁰ pois, embora seja possível construir tarefas que requerem o uso de estruturas gramaticais específicas, alguns estudos mostram que é mais fácil promover o recurso a certas estruturas, como formas interrogativas (no estudo de Mackey 1999), do que a outras, como adjetivos (no estudo de Tuz 1993). Por outro lado, pode haver variação individual, verificando-se que, enquanto alguns estudantes usam a estrutura-alvo, outros não o fazem, o que parece depender do nível de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

⁹ A atividade foi adaptada de modo a ser uma tarefa. Na versão original (em anexo F) são dadas várias sugestões de verbos (“apanhar, mudar, sair”) e construções (“o senhor tem de sair na estação...”) a que o estudante pode recorrer.

¹⁰ R. Ellis (2003:152-157) refere várias investigações que o comprovam.



In Destino Erasmus (2009:29)¹¹

Figura 12: Tarefa de produção com foco na forma (de modo essencial)

Em termos de evidências, existem ainda poucos estudos que permitam mostrar que os estudantes aprendem uma determinada estrutura da língua-alvo na sequência de realizarem tarefas de produção com base na estrutura, o que parece depender, designadamente, de registarem a estrutura cognitivamente e da natureza da estrutura linguística, como mostra, por exemplo, o estudo desenvolvido por Mackey et. al. (2000), sendo necessário, de acordo com R. Ellis (2003:155-56), desenvolver mais investigação para aferir se este tipo de tarefa promove, de facto, o registo cognitivo e a aquisição.

Mais recentemente, como referimos no capítulo anterior, a meta-análise realizada por Shintani et al. (2013), com base em cerca de trinta e cinco estudos realizados entre 1990 e 2010, mostra que a instrução baseada na produção (*output*) permite desenvolver o conhecimento recetivo e produtivo, mas que é mais eficaz em promover o controlo sobre estruturas parcialmente adquiridas, sendo, por isso, mais adequada a estudantes com alguma proficiência na língua (R. Ellis e Shintani 2014:131).

O segundo modo de promover um foco na forma, que iremos referir, consiste no recurso a tarefas baseadas na compreensão, um tipo de tarefas que parece ser mais eficaz

¹¹ A atividade foi adaptada: na versão original (em anexo F) não se trata, verdadeiramente, de uma tarefa, uma vez que é facultado vocabulário que os estudantes podem usar para descrever a imagem (em relação ao tipo de material, tamanho, localização, utilidade e qualidades).

em promover a atenção em estruturas específicas da língua-alvo do que as tarefas de produção anteriormente referidas, pelo facto de os estudantes não poderem evitar o seu processamento. Este tipo de tarefa baseia-se na assunção de que a aquisição ocorre em resultado do processamento do *input*, e que o *intake*¹² resulta da atenção consciente (registo cognitivo) a formas linguísticas do *input*, enquanto os estudantes procuram entender a mensagem, tal como se encontra subjacente ao modelo proposto por R. Ellis (2003:149).

No âmbito das tarefas de compreensão torna-se, assim, necessário estabelecer uma diferença entre tarefas de compreensão sem foco, em que não é feita qualquer tentativa para estruturar o *input* de modo a promover o *intake*, e os estudantes podem evitar o processamento sintático, recorrendo apenas ao processamento semântico; e tarefas de compreensão com foco, em que o processamento sintático é necessário, sendo o *input* manipulado de modo a promover o registo cognitivo de formas pré-determinadas, designadamente, com recurso a estratégias de enriquecimento do *input* e ao processamento do *input*, que passamos a analisar.

As estratégias de enriquecimento de *input* podem adotar várias formas, designadamente: (i) um texto, oral ou escrito, que os estudantes têm de ouvir ou ler, contendo vários exemplos da estrutura-alvo (*input flood*); (ii) um texto escrito, em que as formas-alvo se encontram destacadas graficamente (estratégias de realce de *input*); (iii) ou um texto, oral ou escrito, seguido de atividades destinadas a chamar a atenção do estudante para a estrutura (por exemplo, com recurso a perguntas que só podem ser respondidas se os estudantes tiverem processado, com êxito, as estruturas-alvo).

No exemplo seguinte (v. figura 13), o recurso a estratégias de enriquecimento de *input* traduz-se na elaboração de um texto, em que determinadas características da língua-alvo se tornam salientes pela sua frequência (neste caso os pronomes relativos “où” e “dont”):

¹² No modelo proposto por R. Ellis (2003:149), a aprendizagem é descrita como um processo que envolve duas fases: a fase de *intake*, em que formas são transportadas para a memória a curto prazo; e a fase de aquisição de conhecimento implícito, em que as formas passam para a memória a longo prazo.

Imaginez un pays dont les habitants travaillent trente-cinq heures par semaine, ont droit à cinq semaines de congés payés par an, prennent des pauses déjeuner d'une heure et demie, ont une espérance de vie des plus longues malgré une tradition culinaire des plus riches. Un pays où survit le petit commerce à l'ancienne, dont les habitants adorent faire le marché le dimanche matin et bénéficient du meilleur système de santé du monde. Vous êtes en France.

Imaginez maintenant un pays dont les citoyens font preuve de si peu de civisme qu'il ne leur vient pas à l'esprit de ramasser les croûtes de leur chien ni d'apporter une contribution régulière aux œuvres caritatives. Où les gens s'attendent à voir l'État s'occuper de tout puisqu'ils paient beaucoup d'impôts. Où le client est en général servi avec nonchalance, voire impolitesse. Vous êtes toujours en France.

In manual *Alter ego* (2006:45)

Figura 13: Exemplo de estratégia de enriquecimento de *input*

A investigação realizada sugere, igualmente, que o enriquecimento do *input* pode ajudar a aquisição, embora não haja, ainda, dados claros sobre qual a melhor técnica para o efeito, como mostra o estudo desenvolvido por J. White (1998) que investigou três técnicas de enriquecimento de *input* (*input* abundante e tipograficamente realçado com extensa audição e leitura; *input* abundante e tipograficamente realçado; e *input* abundante e tipograficamente não realçado), mas não aferiu diferenças, concluindo que a estrutura-alvo (que, no estudo, correspondia aos determinantes “his” e “her”) se encontrava, igualmente, saliente nos três tipos de *input*.

Neste âmbito, outros estudos (e.g. Jourdenais et. al. 1995; Trahey e White 1993) sugerem, contudo, que destacar, graficamente, uma determinada estrutura ajuda o registo cognitivo e tem impacto no seu uso posterior; e que o recurso a técnicas de enriquecimento de *input* como o designado “*input flood*” (ou seja, a exposição a grandes quantidades de *input* contendo a estrutura-alvo) pode ajudar os estudantes a adquirir novas estruturas/características de L2, embora não seja muito efetivo na eliminação de regras incorretas na interlíngua dos estudantes (R. Ellis 2003:159).

Não obstante, como referimos no capítulo anterior, entre as várias técnicas implícitas referidas, alguns estudos mais recentes sugerem que o recurso a técnicas como o *input flood*

pode, ainda assim, não promover a atenção dos estudantes para a forma, uma vez que os estudantes estão focados no conteúdo semântico do *input* e tendem a não registar, cognitivamente, formas não salientes ou morfossintaticamente redundantes (v. Han et al. 2008);¹³ e que a eficácia das estratégias de realce de *input*¹⁴ continua a ser debatida (Loewen 2014:63), pois, apesar de ser mais saliente do que o *input flood*, pode, mesmo assim, não fazer com que os estudantes registem as formas adequadas.¹⁵

O segundo tipo de tarefas baseadas na compreensão, a que se pode recorrer para promover o foco na forma, corresponde ao que R. Ellis (1995a:87-105) designa por “tarefas de interpretação”¹⁶ e tem como finalidade ajudar os estudantes a estabelecer ligações entre determinadas características gramaticais e o seu significado, promovendo o registo cognitivo de estruturas gramaticais, bem como o registo de diferenças entre o sistema linguístico do estudante e a forma-alvo que encontram no *input*. O autor sugere (ibidem:98-99), ainda, os seguintes princípios gerais para a sua elaboração:¹⁷ (i) uma tarefa de interpretação consiste em um estímulo (oral ou escrito) a que os estudantes devem responder; (ii) os estudantes devem dar uma resposta não verbal (e.g. indicar se é verdadeiro ou falso, selecionar uma imagem, desenhar um diagrama); (iii) as atividades devem ser sequenciadas de modo a promover, primeiro, um foco no sentido, de seguida, um foco na forma e, por fim, a identificação de erros; (iv) os estudantes devem ter oportunidade para relacionar o *input* com as suas próprias vivências.

A sustentação teórica das tarefas de interpretação baseia-se, por um lado, no papel atribuído à consciência linguística (e.g. Rutherford e Sharwood 1985) e ao registo cognitivo

¹³ No que diz respeito aos efeitos na aquisição, alguns estudos (e.g. Reinders e Ellis 2009; Hernández 2011) aferiram efeitos positivos associados ao *input flood*, contudo, o número de estudos desenvolvidos na área tem sido relativamente pequeno, sendo necessário, como refere Loewen (2014:71), continuar a desenvolver mais investigação.

¹⁴ A base teórica para o recurso ao realce de *input* baseia-se no facto de os estudantes tenderem a dar prioridade ao sentido e não à forma (v. VanPatten 1990), podendo não beneficiar, em termos de aquisição, de *input* que seja primeiramente comunicativo (Loewen 2014:63), sendo, por isso, necessário promover a atenção à forma.

¹⁵ No que diz respeito a estratégias de realce de *input*, algumas meta-análise (e.g. Han et al. 2008; Lee e Huang 2008) aferiram que, embora possa ajudar a compreensão e promover o registo cognitivo, não parece ter um efeito significativo na aquisição de L2, sendo os resultados inconclusivos, no momento.

¹⁶ Este tipo de tarefa tem recebido várias designações: tarefas de compreensão (Loschky e Bley-Vroman 1993); tarefas de interpretação (R. Ellis 1995a) e *structured-input tasks* (VanPatten 1996).

¹⁷ No último capítulo, iremos apresentar algumas tarefas que se baseiam nos princípios referidos.

(Schmidt 1990) e, por outro lado, na designada “instrução de processamento de *input*”¹⁸ (VanPatten 1996) de acordo com a qual existem três componentes no processamento do *input*: uma explicação sobre a relação entre forma e significado; informação sobre estratégias de processamento; e atividades de estruturação do *input*.¹⁹

A instrução baseada no processamento de *input* tem sido investigada no âmbito de vários trabalhos de investigação²⁰ que procuraram comparar este tipo de instrução (envolvendo tarefas de interpretação) com tipos de instrução mais tradicionais (envolvendo exercícios de prática controlada e exercícios gramaticais contextualizados), disponibilizando evidências de que a instrução baseada no *input* é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo, ainda que seja mais adequada para a aquisição de novas formas gramaticais (R. Ellis e Shintani 2014:131).

O terceiro e último modo que tem sido usado para promover o foco na forma consiste na elaboração de “tarefas de promoção da consciência linguística”,²¹ que se sustentam, em parte, no papel facilitador atribuído ao conhecimento explícito no processo de aquisição de conhecimento implícito, e que têm como finalidade promover a consciência sobre o modo como determinadas características de L2 funcionam, diferindo das anteriores pelo facto de se dirigirem à aprendizagem explícita, ou seja, têm como finalidade desenvolver a consciência ao nível da “compreensão” e não ao nível do registo cognitivo.

Por outro lado, enquanto as tarefas anteriores são construídas em torno de um determinado tipo de conteúdo (e.g. histórias ou imagens), o conteúdo das tarefas de consciência linguística é a própria língua, o que, segundo R. Ellis (2003:163), não invalida que sejam tarefas, uma vez que os estudantes são solicitados a falar, de modo significativo, sobre um determinado aspeto de L2, usando os seus próprios recursos linguísticos, pelo que,

¹⁸ No original: *Input-Processing Instruction* (VanPatten 1996). Este tipo de instrução apresenta algumas semelhanças com abordagens mais tradicionais, uma vez que envolve uma fase de apresentação seguida de prática (R. Ellis 2003:159).

¹⁹ No original: *structured-input tasks*.

²⁰ R. Ellis (1999a) faz uma revisão de alguns trabalhos.

²¹ No original: *consciousness-raising tasks*. As tarefas de interpretação apresentam algumas semelhanças com as tarefas de consciência linguística, embora estas últimas enfatizem mais a forma do que o significado e tenham como finalidade explicar o modo como determinadas características funcionam. Pelo contrário, as tarefas de interpretação têm como finalidade ajudar os estudantes a estabelecer uma relação entre forma e sentido, sem formular uma regra explícita.

apesar de um determinado aspeto linguístico ser o foco da tarefa, os estudantes não são solicitados a usar esta característica, mas a pensar sobre ela e a discuti-la.

As tarefas de promoção da consciência linguística podem, ainda, de acordo com R. Ellis (1991:234) ser caracterizadas, com base nos seguintes aspetos: (i) tentativa de isolar uma característica linguística específica para focar a atenção; (ii) apresentação de dados aos estudantes que ilustram a estrutura-alvo e, eventualmente, da regra explícita que descreve ou explica a estrutura; (iii) expectativa de que os estudantes se esforcem para compreender a característica-alvo; (iv) e verbalização (opcional) da regra, subjacente à estrutura gramatical.

Os dados linguísticos das tarefas de promoção da consciência linguística podem, ainda, ser escolhidos em função das seguintes opções: *corpora* ou texto manipulado, texto oral ou escrito, texto contínuo ou frases isoladas, texto com lacunas ou sem lacunas,²² uso desviante ou correto; e os tipos de operações podem variar, igualmente, entre identificação (assinalar a estrutura-alvo nos dados), julgamento (reação à correção e adequação dos dados) ou organização (classificação dos dados, em diferentes categorias).

O cruzamento entre as várias opções permite, assim, chegar a uma variedade considerável de tarefas do mesmo tipo, como ilustrado no exemplo seguinte (v. figura 14), que parte de um texto²³ do qual foram selecionadas frases onde consta a estrutura-alvo (os pronomes relativos “où” e “dont”, em francês) e que os estudantes deverão analisar para deduzir e completar a regra (explicitamente), aplicando-a, de seguida.

No exemplo apresentado, seria, contudo, necessário criar oportunidades para que os estudantes falassem sobre a estrutura-alvo, o que não se encontra expressamente previsto, sendo um aspeto essencial para que a atividade possa ser caracterizada como tarefa.

²² Tal significa que os estudantes não têm acesso a toda a informação. Fotos e R. Ellis (1991:605-28) apresentam exemplos de tarefas de promoção da consciência linguística com lacunas (*gap*).

²³ Esta tarefa parte do texto que usámos, anteriormente, para ilustrar uma estratégia de enriquecimento de *input* (figura 13).

<p>> LES PRONOMS RELATIFS OÙ ET DONT pour donner des précisions</p>	<p>b) Complétez la règle. Le pronom relatif ... remplace un complément de lieu. Le pronom relatif ... remplace un complément indirect introduit par <i>de</i>.</p>
<p>a) Relisez l'extrait et complétez les exemples. <i>Imaginez un pays</i> <i>... le petit commerce survit.</i> <i>... le client est servi avec nonchalance.</i> <i>Imaginez un pays</i> <i>... les habitants travaillent</i> <i>35 heures par semaine,</i> <i>... les citoyens font preuve de peu de civisme.</i></p>	<p>c) Transformez chaque série en une seule phrase pour éviter les répétitions. <i>C'est un pays. Les gens de ce pays sont très heureux.</i> <i>C'est un pays. Dans ce pays, les conditions de vie sont agréables.</i></p>

In manual *Alter ego* (2006:45)

Figura 14: Exemplo de atividade de promoção da consciência linguística

A tarefa de promoção da consciência linguística tem, portanto, como objetivo fazer com que os estudantes descubram, autonomamente, o modo de funcionamento de uma determinada forma linguística, sendo um meio efetivo para promover um foco na forma, ao mesmo tempo que oferece oportunidade para comunicar. Este tipo de tarefa parece, de facto, ser efetivo no desenvolvimento do conhecimento explícito e na promoção subsequente do registo cognitivo, revelando-se tão eficaz na promoção de *input* modificado (através da negociação de sentido) como as tarefas sem foco, embora sejam tarefas complementares e não pretendam substituir as atividades comunicativas.

R. Ellis (2003:166) considera, contudo, que este tipo de tarefas pode não ser adequado para determinados grupos-alvo, designadamente, estudantes com dificuldades em colocar hipóteses conscientes sobre a língua, estudantes mais jovens que abordam, tipicamente, a aprendizagem da língua como um objeto de ação e não de reflexão, assim como estudantes de nível inicial, que terão de recorrer à sua L1 para falar sobre a língua-alvo, embora o resultado se refira à L2.

Para ultrapassar algumas das dificuldades inerentes ao processo de elaboração de tarefas com foco, existe, ainda, a possibilidade de se promover um foco na forma, metodologicamente, isto é, recorrendo a estratégias implícitas e explícitas que permitem

canalizar a atenção do estudante para a forma, enquanto a tarefa está a ser executada, e que podem ser usadas quando surge algum problema na comunicação, ou quando o professor decide adotar, momentaneamente, o papel de instrutor (e não o de utilizador da língua), negociando a forma e não o sentido (v. sistematização, em anexo I).

As técnicas metodológicas implícitas consistem, assim, na disponibilização de *feedback* implícito na sequência da produção dos estudantes, mediante pedidos de clarificação (e.g. o professor pede clarificação ao estudante sobre o que quis dizer, promovendo a correção da sua produção) ou de reformulações (e.g. o professor reformula parte ou a totalidade da produção do estudante), o que permite manter o foco, primeiramente, no sentido.

Para além das técnicas implícitas referidas, o foco na forma pode, ainda, ser promovido com recurso a informação explícita sobre uma determinada estrutura-alvo, quer de forma preventiva (*pre-emptive focus*), em que, por exemplo, o professor chama a atenção para a forma-alvo, através de uma pergunta ou de um comentário metalinguístico, quer de forma reativa a um erro do estudante (*responsive focus*), envolvendo atenção explícita à forma-alvo, mediante correção explícita, comentário metalinguístico, pergunta direta sobre uma forma específica, ou um conselho.

No capítulo anterior, referimos também alguns estudos de acordo com os quais o *feedback* explícito pode desempenhar um papel crucial no estabelecimento de novas ligações entre a forma e o sentido, havendo evidências (e.g. Lyster e Ranta 1997; R. Ellis et. al. 2001) de que o uso de técnicas metodológicas explícitas não perturba, necessariamente, o foco no sentido, quando há um tratamento discreto e rápido, que é gerido no âmbito de um trabalho conjunto de reparação entre o professor e o estudante, impedindo, assim, a interrupção e garantindo a fluidez da interação, contrariamente ao que se verifica em um tratamento explícito e longo que pode afetar o foco predominante no sentido e perturbar a natureza da “tarefa” (R. Ellis 2003:171).

Em suma, na presente secção, analisámos e ilustrámos vários tipos de tarefas – tarefas de produção baseadas na estrutura, tarefas baseadas na compreensão e tarefas de promoção da consciência linguística – que se destinam a desenvolver o conhecimento implícito ou explícito do estudante, tendo, ainda, sido assinaladas algumas dificuldades que

se encontram subjacentes à sua elaboração, em particular, de tarefas de produção com base na estrutura nas quais a característica-alvo é essencial.

Por fim, e em alternativa, referimos algumas técnicas metodológicas que, também, permitem promover o foco na forma durante a realização da tarefa (tanto de forma implícita como explícita) e destacámos a posição de R. Ellis (2003:172), de acordo com o qual a melhor forma de assegurar que os estudantes processem, de facto, a característica-alvo, consiste em recorrer a uma combinação entre tarefas com foco, por um lado, e técnicas implícitas e explícitas, por outro. Mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:153) reconhecem, contudo, que talvez seja mais fácil promover um foco na forma, metodologicamente, do que através do *design* da tarefa, recorrendo, designadamente, ao planeamento estratégico, à promoção da negociação de sentido ou ao ensino direto (na fase pós-tarefa) de estruturas que se tenham revelado problemáticas durante o desempenho da tarefa.

IV. 4. A preparação de cursos de línguas baseados em tarefas

A proposta de programas de ensino de línguas baseados em tarefas decorre do reconhecimento de que não é possível especificar, exatamente, o que o estudante vai aprender, sendo, por isso, necessário abandonar a pré-seleção de itens linguísticos e, no seu lugar, especificar o conteúdo em termos de unidades holísticas de comunicação (isto é, tarefas), promovendo-se, assim, um ensino “através da comunicação” em detrimento de “um ensino para a comunicação”.

Como referimos, a reavaliação de programas linguísticos¹ resulta, em particular, do facto de os estudantes não apresentarem capacidades comunicativas significativas em L2, apesar de terem recebido instrução baseada em este tipo de programas durante vários anos

¹ Tradicionalmente, o conteúdo dos programas de línguas consiste em itens linguísticos (e.g. estruturas gramaticais) que são ensinados separadamente e a que se encontra subjacente o entendimento de que a aquisição de L2 é um processo de acumulação gradual de partes, até que toda a estrutura tenha sido adquirida. Este tipo de abordagem resulta em um programa linguístico centrado em aspetos específicos a ensinar, sendo intervencionista e externo ao estudante.

(v. Stern 1983), mas também por haver evidências de que os estudantes aprendem de acordo com o seu próprio “programa em construção” e independentemente do que lhes é ensinado (e.g. Corder 1967).

Long e Crookes (1992:30-31) sublinham que os programas linguísticos partem de um modelo de aquisição de L2 que não é sustentado pela investigação, que se traduz, designadamente, na expectativa de um uso imediato e correto das estruturas ensinadas (muitas vezes, no final de uma única lição), embora considerem que os programas nocional-funcionais² também não permitem ultrapassar este problema, uma vez que uma determinada noção ou função não constitui uma “unidade de aquisição” mais plausível do que uma estrutura gramatical, argumentando que a passagem de um programa estrutural para um nocional-funcional não envolve uma mudança de pensamento significativa, apesar de ter facilitado a conceção de programas baseados nas necessidades dos estudantes (R. Ellis 2003:207).

O ELBT surge, portanto, como uma resposta às limitações referidas, baseando-se na assunção de que a instrução tem de ser compatível com o processo natural de aquisição e propondo, em alternativa, que as tarefas constituem uma unidade adequada para a especificação das necessidades dos estudantes.

Neste âmbito, o designado “*procedural syllabus*”, proposto por Prabhu (1987), traduz uma das primeiras propostas de solução para a necessidade de se abandonar a pré-seleção de itens linguísticos, ainda que se baseie em uma perspetiva sobre a aquisição de L2 que não é, totalmente, corroborada por outros proponentes do ELBT: assim, enquanto Prabhu vê a aquisição da língua como um processo implícito que ocorre enquanto os estudantes procuram comunicar, Long (1985a) propõe uma versão diferente para o ELBT que enfatiza a necessidade de os estudantes darem atenção à forma de modo consciente, enquanto comunicam (um processo que designa por “foco na forma”), sustentando que as tarefas devem ser realizadas de modo a que os estudantes deem não só atenção ao sentido, mas também à forma (de modo accidental).

² O designado programa nocional-funcional consiste na identificação de noções (e.g. “possibilidade” ou “certeza”) e funções (e.g. “pedir informação” ou “desculpar”) e corresponde, essencialmente, a um programa linguístico, no qual se identifica o conteúdo linguístico a ensinar, sendo igualmente intervencionista e externo ao estudante.

Vários autores têm, contudo, questionado o ELBT,³ com base em investigações (e.g. White 1991; R. Ellis 2002a; VanPatten e Cadierno 1993) de acordo com as quais os estudantes podem adquirir ganhos na correção na sequência de uma instrução de estruturas pré-determinadas, em particular, se a instrução for planeada de acordo com o que se sabe sobre o processo de aquisição de L2, o que contraria a rejeição de programas linguísticos, com base no argumento de que os estudantes não aprendem as estruturas gramaticais que lhes são ensinadas, como concluem alguns estudos iniciais (e.g. Pica 1983).

De facto, investigação inicial sobre instrução intervencionista⁴ (e.g. Harley 1989; White 1991; Van Patten e Cadierno 1993), também designada por instrução baseada na forma (R. Ellis e Shintani 2014:17), mostra que os estudantes atingem níveis mais elevados de proficiência, quando recebem este tipo de instrução, como conclui Long (1983c), com base em uma revisão dos trabalhos referidos. Contudo, outros estudos desenvolvidos nos anos setenta e oitenta (e.g. Pienemann 1989) revelam que a ordem de aquisição não é afetada pelo ensino e que a instrução baseada na forma apenas é eficaz, se for compatível com a fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

Não obstante, embora a eficácia dos programas linguísticos possa estar mais relacionada com o modo como são implementados (i.e. a metodologia) do que com o *design* (R. Ellis 2003:209), a necessidade de adequar o ensino à fase de desenvolvimento dos estudantes revela-se difícil de aplicar em contexto de sala de aula, uma vez que os professores não têm uma forma direta de determinar quais são as formas-alvo que os estudantes estão preparados para adquirir.

Posteriormente, em lugar de aferir se este tipo de instrução tem algum efeito na aprendizagem, alguns estudos (e.g. VanPatten 1996; Swain e Lapkin 1998) passam a analisar os efeitos que diferentes tipos de ensino baseados na forma têm na aprendizagem (mais explícitos ou mais implícitos), com o objetivo de determinar tipos de instrução universalmente eficazes, o que se revelou difícil, uma vez que a sua eficácia parece depender

³ Este tópico será desenvolvido no final do presente capítulo.

⁴ A instrução pode ser intervencionista ou não intervencionista: no primeiro caso, a instrução envolve o ensino direto de formas específicas e instrução explícita combinada com algum tipo de prática; enquanto, no segundo caso, a instrução procura criar condições para que a aquisição ocorra de modo natural, como acontece no âmbito do ELBT, em que os estudantes desempenham uma grande variedade de tarefas, com foco no sentido.

das características linguísticas que são alvo da instrução⁵ (v. Spada e Tomita 2010), mas também do contexto de aprendizagem (v. Lyster 2004; Lyster e Mori 2006) e de diferenças individuais (R. Ellis e Shintani 2014:19).

Em suma, os estudos desenvolvidos sobre instrução baseada na forma permitem esclarecer quando, por que razão e a que nível este tipo de ensino é eficaz, contudo, tal como Graaff e Housen (2009:742) sublinham, é difícil fazer conclusões gerais e deduzir implicações ou fazer recomendações que sejam úteis para o ensino da língua, em parte, porque este tipo de instrução é um fenómeno complexo e, por outro, porque existem alguns problemas subjacentes aos métodos usados na investigação. Não obstante, como R. Ellis e Shintani (2014:20) referem, alguns estudos mostram, de facto, que a instrução baseada na forma pode ter efeitos positivos na aprendizagem e têm permitido perceber melhor os fatores que influenciam o seu êxito, disponibilizando uma base empírica que pode ser útil para a elaboração de exercícios gramaticais que constam em muitos materiais.

Quanto ao ELBT, embora exista, ainda, pouca evidência empírica que sustente a superioridade dos programas baseados em tarefas relativamente a programas linguísticos (R. Ellis 2003:210), existem já alguns trabalhos longitudinais (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais, este tipo de ensino é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada em apresentação, prática e produção; bem como vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição. Mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:158) referem, igualmente, que os estudos até agora desenvolvidos mostram que o ELBT é eficaz em promover a aquisição de L2 e que, em alguns aspetos, é superior ao método de apresentação, prática e produção.

Relativamente à sua planificação, apesar de não haver uma pré-determinação de estruturas, noções ou funções a ensinar no ELBT, alguns autores (e.g. Skehan 1996a; R. Ellis 2003) consideram que este tipo de ensino envolve, não obstante, a tomada de decisões sobre o conteúdo (i.e. as tarefas a incluir no programa) e a metodologia (i.e. o modo como

⁵ Vários estudos indicam que a instrução explícita pode ser mais eficaz para o ensino de estruturas gramaticais simples, enquanto a instrução implícita pode ser mais adequada para o ensino de estruturas complexas, embora seja importante sublinhar, como refere Graaff e Housen (2009:739), que não existe, ainda, uma definição para complexidade estrutural.

as tarefas são usadas em sala de aula),⁶ tal como R. Ellis (2003:206) procura ilustrar ao propor dois tipos de programa baseados em tarefas (v. figura 15): um constituído, inteiramente, por tarefas sem foco e outro por tarefas com foco.

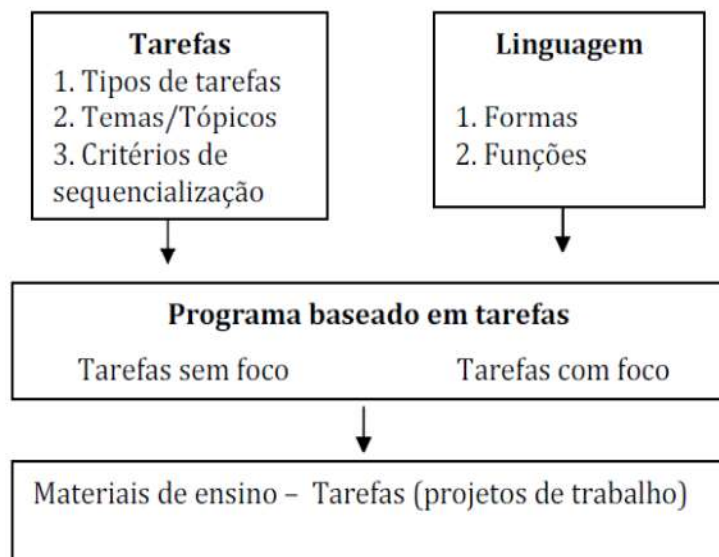


Figura 15: Modelo de construção de cursos baseados em tarefas

No primeiro caso, a elaboração do programa implica, apenas, selecionar um conjunto de tarefas adequadas ao público-alvo, não sendo necessário especificar o conteúdo linguístico; enquanto a segunda opção dá origem, simultaneamente, a um programa baseado em tarefas e a um programa linguístico (R. Ellis e Shintani 2014:140), sendo necessário especificar as tarefas e o conteúdo linguístico. Uma terceira possibilidade consiste, ainda, em elaborar um programa constituído por uma conjugação de tarefas com foco e sem foco, introduzindo-se, assim, um foco na forma em um programa centrado no sentido. É importante, no entanto, sublinhar que um programa composto por tarefas com foco difere de um programa estrutural, pelo facto de, no ELBT, os estudantes não terem conhecimento das estruturas em que se devem focar, como se verifica no designado “ensino

⁶ Outros autores (e.g. Nunan 1989; Kumaravadivelu 1993) defendem que, no ELBT, não faz sentido distinguir o *design* (o que ensinar) da metodologia (como ensinar), pelo facto de o foco do ensino não incidir nos resultados, mas no processo de aprendizagem.

de línguas apoiado em tarefas”, no qual as tarefas são, tipicamente, usadas na fase final de produção.

O modelo referido corresponde, também, a um quadro de referência para a construção de programas em que o conteúdo é especificado antes do curso começar (*a priori task-based syllabus*), distinguindo-se de programas negociados (*process syllabus*) em que o professor e os estudantes discutem, conjuntamente, a metodologia, o conteúdo e a avaliação (v. Breen 1984; Breen e Littlejohn 2000).

Depois de definir o tipo de tarefas a incluir (com e/ou sem foco), a construção de um programa baseado em tarefas implica, ainda, fazer uma classificação de tipos de tarefas, determinar o seu conteúdo temático e sequenciar as tarefas em função do nível de dificuldade que representam para os estudantes, sendo também necessário sequenciar o conteúdo linguístico, no caso de se optar por integrar tarefas com foco, como iremos ver.

IV. 4.1. Classificação de tarefas e seleção de tópicos

O primeiro passo na construção de um programa para o ensino de línguas baseado em tarefas consiste, portanto, em determinar os objetivos do curso, em termos de âmbito pedagógico (geral ou específico), tipos de macrocapacidades abrangidas (ouvir, ler, falar, escrever) e o foco na língua (com ou sem foco).

Como vimos, é possível estabelecer uma diferença entre programas linguísticos, que formulam os objetivos de aprendizagem em termos de conteúdo linguístico (i.e. os elementos do sistema linguístico que se pretende que os estudantes adquiram), e os programas baseados em tarefas, que estabelecem os objetivos de aprendizagem em termos de uso da língua, o que significa que não incluem palavras específicas ou regras gramaticais pré-determinadas que os estudantes precisam de adquirir, baseando-se apenas nas finalidades que levam determinado grupo-alvo a aprender um certo idioma (Van den Braden 2006:3) e reconhecendo, assim, que os estudantes podem ter objetivos diferentes para aprender uma nova língua (Van Avermaet e Gysen 2006:18).

No mesmo sentido, para vários autores (e. g. Long 1985a, 1997, 2005; Richards 2001), uma das primeiras fases do processo de construção do programa consiste em determinar as tarefas-alvo (i.e. o tipo de tarefas que os estudantes terão de desempenhar usando a língua-alvo), que devem servir de referência para a elaboração de tarefas pedagógicas, capazes de criar contextos comunicativos relevantes e promover o envolvimento dos estudantes.

Em um trabalho mais recente,¹ R. Ellis e Shintani (2014:140) reconhecem também que a escolha do conteúdo temático depende, consideravelmente, de o curso ter como objetivo promover o desenvolvimento da proficiência geral, ou preparar os estudantes para usar a língua-alvo em contextos mais específicos, sendo que, no primeiro caso, os critérios de seleção do conteúdo das tarefas devem basear-se na familiaridade em relação aos tópicos, bem como no interesse e relevância dos mesmos, o que implica considerar as situações gerais em que os estudantes poderão atuar; enquanto, no segundo caso, será necessário aferir as tarefas-alvo que os estudantes terão de desempenhar em situações da vida real, com a finalidade de os preparar para o seu desempenho, com recurso a tarefas pedagógicas.

De acordo com esta perspetiva, depois de se estabelecerem as situações gerais de comunicação ou as tarefas-alvo, é necessário selecionar um conjunto de tarefas pedagógicas (i.e. tarefas concretas para realizar em sala de aula), havendo para o efeito várias tipologias (pedagógica; retórica; cognitiva e psicolinguística) que facilitam a identificação de alguns tipos de tarefas, em função das necessidades específicas ou preferências de um grupo particular de estudantes, e que passamos a analisar.

Willis (1996:149-154), por exemplo, apresenta uma classificação pedagógica que se baseia no tipo de operações que é, habitualmente, requerido em manuais (e.g. listar; organizar ou classificar; comparar; resolver problemas; partilhar experiências pessoais; criar) e que, apesar de não ser exaustiva (Willis e Willis 2007:66), permite gerar uma grande variedade de tarefas pedagógicas.

¹ Na proposta que R. Ellis apresenta, em 2003, as tarefas são abordadas, primeiramente, como atividades pedagógicas (Van den Braden 2006:18).

Uma outra possibilidade consiste em recorrer a uma classificação retórica de tarefas, que se baseia em teorias que distinguem diferentes domínios do discurso² (narração, instrução, descrição, relatório, etc.), tal como se verifica em cursos de línguas com finalidades académicas,³ que tem a vantagem de, por um lado, permitir construir programas com finalidades específicas e de, por outro, existirem evidências de que o domínio do discurso é um fator que influencia tanto a negociação de sentido como a produção do estudante,⁴ embora seja necessário recorrer a outros sistemas de classificação para determinar o tipo de tarefas a incluir no âmbito de cada categoria retórica.

Em terceiro lugar, destacamos a classificação cognitiva, que se baseia no tipo de operações cognitivas que se encontra envolvido no desempenho de tarefas diferentes, como a proposta de Prabhu (1987:46-7) que distingue três tipos de tarefas: (a) *information gap activity*⁵ (envolve a transferência de informação de uma pessoa para outra, de uma forma para outra ou de um local para outro); (b) *reasoning-gap activity* (envolve dedução a partir de informação existente, mediante um processo de inferência, raciocínio, etc.); e (c) *opinion-gap activity* (envolve identificação ou manifestação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude, em resposta a uma dada situação). R. Ellis (2003:214) sublinha, no entanto, que esta proposta se baseia em uma premissa não testável (usar a língua para raciocinar promove a aquisição), quando não existe evidência de que as tarefas que envolvem raciocínio são mais eficazes para a aquisição de L2 do que as que envolvem troca de informação ou opinião.

Por fim, destaca-se a classificação psicolinguística, que procura estabelecer uma tipologia de tarefas em função de características que se considera facilitar a aquisição, existindo uma grande variedade de teorias psicolinguísticas, sem que haja uma taxonomia consensual de tarefas, pelo que começamos por destacar a proposta de Pica et. al. (1993:19) que se baseia na “Hipótese da Interação” (e na assunção de que a negociação de sentido facilita a aquisição), propondo quatro categorias interacionais que podem ser usadas para distinguir vários tipos de tarefas, respetivamente: (i) relação entre os participantes; (ii)

² Uma outra possibilidade, para classificar as tarefas retoricamente, consiste em recorrer ao conceito de “género”, usando determinados tipos de textos, como receitas, discursos políticos, cartas de candidatura a um trabalho, entre outros. Swales (1990) apresenta um trabalho interessante sobre o tema.

³ Arnaudet (1984) desenvolve este tópico.

⁴ Abordamos esta questão na secção “Tarefas, produção e aquisição de L2”.

⁵ Optamos, aqui, por manter as designações originais.

exigência de interação; (iii) orientação para o objetivo; (iv) opções do resultado,⁶ tal como sistematizado, de seguida, no quadro (2):

Tipo de tarefa	Relação entre os participantes	Exigência de interação	Orientação do objetivo	Opções do resultado
peças desordenadas de um todo (<i>jigsaw</i>)	bidirecional	exigida	convergente	fechada
Informação com lacunas	unidirectional ou bidirectional	exigida	convergente	fechada
resolução de problemas	unidirectional ou bidirectional	opcional	convergente	fechada
tomada de decisão	unidirectional ou bidirectional	opcional	convergente	aberta
troca de opinião	unidirectional ou bidirectional	opcional	divergente	aberta

(a partir de Pica et al. 1993:19)

Quadro 2: Tipologia psicolinguística de tarefas (i)

A relação entre os participantes diz respeito a quem tem, quem solicita e quem apresenta a informação, de modo a concretizar os objetivos da tarefa, traduzindo-se na diferença entre tarefas unidireccionais e bidireccionais: assim, enquanto, na tarefa unidirecional (*one-way task*), apenas um dos participantes controla toda a informação, em uma tarefa bidirecional (*two-way task*), a informação encontra-se dividida entre os participantes, que a terão de trocar para realizar a tarefa. Esta categoria baseia-se em trabalhos de investigação que sugerem que, quando existe uma relação de mútua solicitação e disponibilização de informação (como sucede nas tarefas bidireccionais), a negociação de sentido tem mais probabilidade de ocorrer.

Por seu lado, como também já referimos,⁷ a exigência de interação diz respeito ao facto de a tarefa exigir (ou não) que os participantes troquem informação, sendo que a investigação tem sugerido que a negociação de sentido é mais significativa quando a tarefa exige interação, como se verifica, por exemplo, em uma tarefa de identificação de diferenças

⁶ No original: *interactant relationship; interaction requirements; goal orientation; outcome options*.

⁷ Analisamos este tópico, assim como várias investigações desenvolvidas na área, na secção “Tarefas, interação e aquisição de L2”.

que requer a troca de informação entre os participantes para poderem realizar a tarefa, enquanto um debate não exige que todos participem.

Por sua vez, a orientação para o objetivo refere-se ao facto de a tarefa poder exigir que os participantes cheguem a uma única solução, como em uma tarefa de resolução de problemas (tarefa convergente), ou pode permitir que os estudantes discordem, como em um debate (tarefa divergente), sendo que a investigação tem sugerido que as tarefas que requerem colaboração (convergentes) promovem mais negociação de sentido do que as tarefas que permitem mais independência (divergentes).

Por fim, as opções do resultado traduzem-se no facto de a tarefa poder solicitar a apresentação de um resultado pré-determinado⁸ (tarefa fechada), como se verifica em uma tarefa de identificação de diferenças, ou possibilitar, à partida, várias respostas ou soluções (tarefa aberta), como um debate, sendo que a investigação tem aferido que as tarefas fechadas são mais eficazes em promover a negociação de sentido do que as tarefas abertas.

De acordo com a tipologia apresentada, a tarefa do tipo *jigsaw*⁹ reúne, assim, todas as características que permitem gerar uma grande quantidade de negociação de sentido, uma vez que a relação entre os participantes é bidirecional, a interação é necessária, os participantes têm de colaborar (convergente) e o resultado é fechado.

A designada tarefa com informação lacunar (*information-gap task*), em que apenas um dos estudantes (do par ou grupo) detém a informação,¹⁰ difere, assim, da tarefa anterior (*jigsaw*) pelo facto de ser unidirecional, embora, o efeito geral possa ser equivalente ao das tarefas *jigsaw* se os participantes trocarem de papéis (por exemplo, de entrevistado para entrevistador).

⁸ A tarefa fechada admite apenas uma resposta correta ou conjunto limitado de soluções, enquanto, em uma tarefa aberta, os participantes sabem que não há uma solução pré-determinada.

⁹ Nas designadas tarefas *jigsaw*, os estudantes trabalham em pares ou pequenos grupos e cada membro tem acesso a informação diferente que deverá trocar para que possa realizar a tarefa. Por exemplo, dois estudantes têm acesso a informação lacunar sobre três pessoas (quanto à origem, profissão, línguas que falam, etc.), sendo solicitados a fazer e a responder a perguntas sobre as três pessoas, de modo a obter a informação em falta.

¹⁰ Um exemplo consiste em uma lista de perguntas que um dos estudantes deverá fazer a outro colega, com a finalidade de recolher informação sobre a sua perspetiva em relação a um determinado tópico. Outra alternativa possível consiste em dar informação, a um dos estudantes, sobre um determinado assunto, que os outros estudantes do grupo deverão questionar, de modo a terem acesso à informação.

Segundo a taxonomia apresentada, as tarefas de resolução de problemas (*problem-solving task*), as tarefas de tomada de decisão (*decision-making task*) e as tarefas de troca de opinião (*opinion-exchange task*) diferem das restantes, pelo facto de a realização da tarefa não exigir a participação de todos os participantes, sendo a interação desejável, mas opcional. Diferem entre si, pelo facto de as tarefas de resolução de problemas¹¹ admitirem (em princípio) apenas uma solução (tarefa fechada), enquanto as tarefas de tomada de decisão¹² e as de troca de opinião¹³ permitem vários resultados (tarefas abertas). Por outro lado, as tarefas de resolução de problemas e as de tomada de decisão requerem que os participantes concordem com a solução encontrada (convergente), enquanto as tarefas de troca de opinião não o exige (divergente).

De acordo com a taxonomia, as tarefas de troca de opinião tendem a ser menos eficazes na promoção da negociação de sentido, por não exigirem a participação de todos os estudantes e permitirem várias opiniões e resultados, embora possam gerar mais negociação se o tópico for do interesse dos estudantes; enquanto as tarefas *jigsaw* são as que apresentam maior validade do ponto de vista psicolinguístico. Também as tarefas de resolução de problemas tendem a gerar menos negociação, por não exigirem interação entre todos os participantes, sendo, igualmente, importante propor a resolução de problemas que envolvam os estudantes e sobre os quais tenham bastante conhecimento e informação.

A classificação de tarefas proposta por Pica et. al. (1993), apesar de útil, apresenta, contudo, algumas limitações que decorrem da teoria psicolinguística em que se baseia e da assunção de que a interação bidirecional, por envolver bastante negociação de sentido, cria as condições necessárias para a aquisição. Contudo, embora haja investigação capaz de sustentar esta posição, existem premissas teóricas, como vimos, que enfatizam outros aspetos do uso da língua, como o *output* do estudante, pelo que se torna necessário recorrer

¹¹ Algumas tarefas de resolução de problemas têm apenas um resultado (por exemplo indicar o modo mais rápido de chegar a um determinado ponto da cidade, usando vários horários de autocarros); enquanto outras podem ter um resultado mais aberto (exemplo: pares de estudantes devem chegar a uma lista de produtos que sejam saudáveis e atrativos para vender na escola).

¹² Por exemplo, dois estudantes têm de escolher, com base em uma lista de candidatos, qual irá receber um prémio.

¹³ Por exemplo, dois estudantes são solicitados a dar a sua opinião sobre os conselhos que dariam a outro(s) estudante(s), relativamente às vantagens de estudar línguas estrangeiras, com a finalidade de o(s) motivar a frequentar um determinado curso.

a diferentes taxonomias psicolinguísticas, de modo a integrar os vários aspetos associados ao uso da língua que podem facilitar a aquisição de L2.

Skehan (1998a:116-117), por exemplo, apresenta uma taxonomia bastante diferente, que se baseia em características que promovem a fluência, a complexidade e a correção da produção, argumentando que as tarefas assim como a instrução podem influenciar e promover estratégias cognitivas diferentes, e propõe que as tarefas sejam elaboradas de modo a que os estudantes recorram, alternadamente, as várias estratégias de processamento (correção, fluência e complexidade), que competem umas com as outras, devido a limitações nos recursos da atenção.¹⁴

Skehan (2003:2-3) apresenta, assim, uma tipologia, constituída por características e condições de desempenho das tarefas que influenciam a correção, a fluência e a complexidade da produção, de acordo com a qual as tarefas estruturadas (i.e. com uma linha cronológica ou macroestrutura clara) e informação familiar promovem a fluência e levam a uma maior correção; as tarefas que requerem justificações promovem a complexidade; as tarefas interativas estimulam a correção e a complexidade, enquanto as tarefas monológicas promovem a fluência¹⁵ (v. quadro 3).

1. Características das tarefas	Resultados no desempenho
a) tarefas estruturadas	> fluência; (tendência para) > correção
b) informação familiar	> fluência; > correção
c) resultados que requerem justificação	> complexidade da língua
d) tarefas interativas vs. tarefas monológicas	> correção; > complexidade; > fluência
2. Condições das tarefas	Resultados no desempenho
a) planeamento da tarefa	> complexidade; > fluência
b) repetição da tarefa	> correção

(a partir de Skehan 1998a:116-117)

Quadro 3: Tipologia psicolinguística de tarefas (ii)

¹⁴ Analisamos este tópico, assim como várias investigações desenvolvidas na área, na secção “Tarefas, produção e aquisição de L2.

¹⁵ Robinson (2003b:65) faz uma previsão contrária e sugere que as tarefas monológicas irão promover uma produção mais correta e complexa, mas menos fluente. Esta diferença entre os autores ilustra a incerteza que se encontra subjacente a muitos dos critérios propostos para a complexidade da tarefa.

No que diz respeito às condições de desempenho da tarefa, a taxonomia sugere que o planeamento estratégico¹⁶ da tarefa promove a complexidade e a fluência, enquanto a repetição da tarefa leva a uma maior correção da produção.

As duas taxonomias psicolinguísticas referidas partem, de facto, de bases teóricas sólidas e têm sustentação empírica, contudo, na fase atual, apenas devem servir para orientar a seleção de tarefas, mediante um equilíbrio entre os vários tipos de tarefas que têm sido propostas no âmbito de diferentes teorias psicolinguísticas (R. Ellis 2003:216), pelo que tanto é possível incluir no programa tarefas *jigsaw*, por se considerar que, de acordo com a taxonomia de Pica et al. (1993), promovem mais negociação de sentido, como integrar tarefas de troca de opinião (que requerem justificações), pelo facto de resultarem em uma maior complexidade da língua, como proposto pela taxonomia de Skehan (1998a).

Assim, uma vez que existem, atualmente, vários tipos de classificação de tarefas, sem que haja consenso em relação aos princípios de organização que devem sustentar tal tipologia, R. Ellis (2003:217) propõe que a classificação de tarefas seja feita a partir de uma taxonomia geral (sistemizada, em anexo J), baseada em algumas dimensões-chave que são propostas por tipologias diferentes (retóricas, cognitivas e psicolinguísticas), e a que é possível recorrer para especificar melhor uma determinada tarefa, designadamente, em função da natureza do *input* que é apresentado; das condições (forma como a informação é apresentada ao estudante e o modo como deve ser usada); dos processos (natureza das operações cognitivas e do discurso que as tarefas requerem); e dos resultados (natureza do produto que decorre da realização da tarefa).

Depois de definir o tipo de tarefas a incluir no programa, o responsável pela planificação do curso terá, também, de tomar decisões em relação aos tópicos envolvidos que deverão ter em conta as finalidades do curso: assim, no caso de o programa se dirigir ao desenvolvimento da proficiência geral, a escolha de tópicos¹⁷ deverá basear-se na familiaridade, interesse e relevância do tópico, no âmbito de situações gerais em que os estudantes deverão atuar; no caso de cursos dirigidos a públicos mais específicos poderá ser

¹⁶ O planeamento estratégico ocorre antes da realização da tarefa e distingue-se do planeamento *online* que consiste na monitorização que o estudante faz durante a realização da tarefa.

¹⁷ Para facilitar este processo, existem alguns guias práticos, como o gerador temático, proposto por Estaire e Zanón (1994:21), no qual os temas são organizados em função do seu grau de proximidade (e.g. tópicos relacionados com a vida dos estudantes) ou distância (e.g. tópicos relacionados com a imaginação ou fantasia).

necessário aferir as tarefas-alvo que os estudantes terão de desempenhar em situações da vida real (R. Ellis e Shintani 2014:140).

R. Ellis (2003:219) refere, ainda, que a escolha de temas para um determinado grupo deve, igualmente, ter em consideração os valores culturais e interesses dos estudantes, bem como o seu nível de proficiência, sendo que os tópicos familiares são mais adequados a principiantes, enquanto os menos familiares se adequam mais a estudantes de nível avançado.

Por fim, a planificação do programa requer, ainda, que as tarefas sejam sequenciadas de modo a facilitar a aprendizagem, o que implica adequar a sua complexidade ao nível de desenvolvimento dos estudantes, um tópico que será desenvolvido de seguida.

IV. 4.2. Sequencialização de tarefas

A sequencialização de tarefas é, igualmente, uma fase importante no processo de planificação do curso, embora seja um procedimento que suscita algumas dificuldades, por não existir ainda um modelo de complexidade cognitiva composto por critérios de graduação unanimemente aceites.

Não obstante, e apesar de a investigação mostrar que é difícil determinar o conteúdo linguístico que os estudantes irão aprender em pontos específicos do seu desenvolvimento, parece ser possível selecionar um conjunto de tarefas que sejam compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, uma vez que as tarefas não precisam de ser graduadas com o mesmo nível de precisão que o conteúdo linguístico, pois permitem, aos estudantes, escolher o conteúdo linguístico (e não linguístico) de que necessitam para chegar a um resultado.

Neste âmbito destacam-se alguns trabalhos desenvolvidos na área (e.g. Brindley 1989; Candlin 1987; Nunan 1989; Skehan 1998a; Robinson 2011b) segundo os quais o grau de dificuldade com que os estudantes são capazes de realizar diferentes tarefas depende,

fundamentalmente, de três conjuntos de fatores: as características da tarefa;¹ fatores individuais² e modo de aplicação da tarefa,³ embora pouco se saiba sobre a forma como estes fatores interagem e determinam a complexidade da tarefa.

Partindo das propostas disponíveis, R. Ellis (2003:228) identifica alguns critérios para graduar as tarefas, que podem influenciar o seu grau de dificuldade e que se baseiam em características do *input*, condições das tarefas, operações de processamento, assim como nos resultados solicitados, os quais passamos a analisar e que sistematizamos em anexo (K).

Relativamente aos fatores relacionados com o *input*, as tarefas disponibilizam informação aos estudantes, cuja complexidade pode variar em função de aspetos como o meio de transmissão (oral, escrito, pictórico), a complexidade do código, a complexidade cognitiva envolvida, a dependência do contexto⁴ e o grau de familiaridade em relação à informação disponibilizada.

No que diz respeito ao meio de transmissão, enquanto a informação que é apresentada na forma escrita ou pictórica pode ser decodificada pelos estudantes ao seu próprio ritmo, a informação apresentada oralmente requer dos estudantes uma decodificação imediata que se supõe ser mais difícil, embora tal possa depender do nível de proficiência dos estudantes, como refere R. Ellis (ibidem:222).⁵ As tarefas acompanhadas por *input* pictórico e diagramas tendem, portanto, a ser utilizadas com estudantes cuja proficiência em L2 é mais limitada, pelo facto de se considerar que o *input* pictórico (à exceção de *input* pictórico culturalmente marcado e pouco familiar) é mais fácil de processar do que o *input* escrito, por não exigir a mobilização de recursos linguísticos.

Para além do meio de transmissão, a complexidade lexical e sintática do *input* pode, igualmente, influenciar a capacidade de o estudante compreender a informação transmitida, sendo que os textos com vocabulário frequente e níveis baixos de subordinação tendem a

¹ Características inerentes à tarefa (*input*, operações de processamento envolvidas, condições e resultados solicitados).

² Fatores relacionados com os estudantes (abrangem, designadamente: a proficiência, a inteligência, a aptidão linguística, o estilo de aprendizagem, a capacidade de memória e a motivação).

³ Os procedimentos metodológicos usados na implementação da tarefa são estratégias que permitem aumentar ou aliviar o processamento de informação, que é exigido aos estudantes, e que abrangem, designadamente, o recurso à fase pré-tarefa ou o planeamento estratégico.

⁴ Segundo R. Ellis (2003:341), o conceito de dependência do contexto refere-se ao facto de a língua necessária para desempenhar a tarefa se encontrar, ou não, ligada ao *input* que é disponibilizado na tarefa.

⁵ A validade da reivindicação referida depende do nível de literacia dos estudantes como revela, por exemplo, o estudo desenvolvido por Prabhu (1987).

ser mais fáceis de compreender do que textos com vocabulário pouco frequente e uma estrutura frásica complexa (v. Chaudron 1988). Neste âmbito, há também cada vez mais evidência (e.g. Oh 2001) de que os textos acompanhados por paráfrases e glossários são mais compreensíveis do que textos sujeitos a simplificações.⁶

Ainda em relação ao *input*, a complexidade cognitiva (i.e. as exigências de processamento do conteúdo) constitui outro fator fundamental a que, por exemplo, Brown et. al. (1984:64) associam duas dimensões importantes: o tipo de informação e a quantidade de informação a ser processada. Quanto ao tipo de informação, os autores sugerem que as tarefas estáticas (em que a informação se mantém inalterada durante a execução da tarefa) são as mais fáceis; as tarefas abstratas (em que a informação tem de ser usada para formar uma opinião ou justificar uma posição) são as mais difíceis; enquanto as tarefas dinâmicas (em que a informação contém eventos que vão mudando) apresentam um grau de dificuldade intermédio. No que diz respeito à quantidade de informação a ser processada, os autores sustentam que, por exemplo, uma tarefa estática será mais fácil, se envolver a descrição de um diagrama composto por poucos elementos (de tamanhos equivalentes e dispostos ao mesmo nível), do mesmo modo que uma tarefa dinâmica (como uma história) será mais acessível se contiver menos personagens e objetos.

Skehan (2001:173) sugere, ainda, outro fator capaz de afetar a complexidade cognitiva do *input* que diz respeito à forma como a informação se encontra estruturada, propondo que uma tarefa com uma macroestrutura clara (por exemplo, uma história como uma sequência cronológica clara) pode ser mais fácil de realizar do que uma tarefa organizada de modo mais flexível, uma vez que os estudantes podem recorrer ao esquema, previamente, disponibilizado para organizar as suas produções.

No âmbito dos fatores relacionados com o *input*, a dependência do contexto tem sido outro fator considerado (e.g. Robinson 1995b; Nunan 1989), propondo-se, por exemplo, que o *input* textual acompanhado por informação visual (como fotografias, desenhos, tabelas ou gráficos) é, geralmente, mais fácil de processar e compreender do que a apresentação de informação sem este tipo de apoio.

⁶ Quando analisámos as tarefas de compreensão oral, verificámos, contudo, que os processos envolvidos na compreensão e na aquisição podem não ser os mesmos, ou seja, o que pode resultar para a compreensão pode não ter os mesmos efeitos a nível da aquisição.

Por fim, destaca-se a familiaridade face à informação apresentada, que se relaciona tanto com a “dificuldade da tarefa” como com a “complexidade da tarefa”,⁷ uma vez que se centra na relação entre o tema proposto pela tarefa e o conhecimento do mundo por parte do estudante,⁸ existindo um número significativo de estudos (e.g. Candlin 1987; Skehan 1998a) de acordo com os quais a familiaridade face à informação disponibilizada é um fator que influencia a complexidade da tarefa.

Para além do *input*, destacam-se também alguns fatores relacionados com as condições da tarefa,⁹ que abrangem a negociação de sentido, o grau de exigência assim como o modo discursivo requerido, e que se traduzem na existência de tarefas que são, psicolinguisticamente, mais difíceis de realizar do que outras (Markee 1997:98).

De facto, relativamente à negociação de sentido, como referido, existem evidências (e.g. Gass e Varonis 1994) de que as tarefas bidirecionais promovem mais negociação de sentido do que as tarefas unidirecionais, o que pode facilitar o desempenho e levar a melhores resultados, pelo facto de aumentar a quantidade de tempo que os estudantes investem na realização da tarefa.¹⁰

Ainda no âmbito das condições da tarefa, um outro fator que tem recebido atenção (e.g. Robinson 2001c; Yule e MacDonald 1990) é o seu grau de exigência e, em particular, se a tarefa envolve apenas uma ou várias exigências,¹¹ sendo que as segundas são consideradas mais difíceis.

O modo discursivo tem sido outro fator investigado, destacando-se Skehan (2001) segundo o qual as tarefas dialógicas promovem mais correção e complexidade, enquanto as

⁷ Enquanto a “dificuldade da tarefa” diz respeito à dificuldade que uma mesma tarefa gera em estudantes diferentes e decorre de diferenças individuais, a “complexidade da tarefa”, diz respeito à dificuldade que um mesmo estudante sente ao realizar tarefas distintas e decorre da tarefa em si (R. Ellis 2003:223).

⁸ Neste âmbito, Prabhu (1987:88) considera que o conhecimento do estudante pode fazer com que uma tarefa seja mais ou menos difícil, dependendo do grau de familiaridade em relação ao tópico; enquanto R. Ellis (2003:224) sustenta que se trata de uma fator relacionado mais com a tarefa do que com diferenças individuais, uma vez que diz respeito à escolha do tema.

⁹ A forma como a informação é apresentada (e.g. dividida ou partilhada) ou o modo como deve ser usada (e.g. convergente ou divergente).

¹⁰ Se assim for, os outros fatores capazes de afetar a negociação de sentido também podem influenciar a complexidade da tarefa.

¹¹ Neste âmbito têm sido investigados, por exemplo, os efeitos que resultam da adição de uma segunda tarefa à principal, tornando a tarefa mais complexa: Robinson (2001c:40) operacionaliza este fator comparando uma tarefa que envolve um mapa, no qual o percurso se encontra assinalado, com outra em que o percurso não se encontra assinalado e que requer dos estudantes a tarefa (adicional) de assinalar o percurso, por si próprios.

monológicas promovem mais fluência. O autor sugere, ainda, que o modo como o estudante gere a pressão comunicativa é um elemento fundamental e que a oportunidade para negociar o sentido (por meio de pedidos de clarificação), em tarefas dialógicas, é uma forma de exercer essa gestão.

O grau de facilidade ou dificuldade depende, ainda, da natureza das operações cognitivas requeridas para completar a tarefa, sendo que nos três tipos de tarefas identificados por Prabhu (1987:46-47), as tarefas de troca informação (*information-gap tasks*) são considerados mais fáceis, as tarefas de troca de opinião (*opinion-gap tasks*) são consideradas mais difíceis, enquanto as tarefas de raciocínio (*reasoning-gap tasks*) se encontram em uma posição intermédia.

Relativamente ao último conjunto de fatores que influenciam a complexidade da tarefa e que dizem respeito aos resultados solicitados,¹² começamos por referir o meio de apresentação do resultado, sendo que, uma vez mais, os produtos pictóricos e escritos são considerados mais fáceis do que os produtos orais, especialmente se implicarem uma apresentação pública, embora tal possa depender, também, de fatores individuais. Neste âmbito, o resultado menos complexo consiste, provavelmente, em apresentar um tipo de produto visual sem qualquer exigência linguística (um mapa, um desenho ou um diagrama), que é mais adequado a estudantes de nível inicial, cuja proficiência não lhes permita, ainda, fazer produções em L2.

Quanto ao âmbito do resultado, embora, intuitivamente, se possa considerar que as tarefas com resultados fechados são mais fáceis, pelo facto de os participantes poderem dirigir os seus esforços de forma mais direta, na verdade, não existem ainda estudos conclusivos sobre o grau de complexidade subjacente a tarefas com resultados abertos e fechados (R. Ellis 2003:226). O mesmo se verifica em relação ao domínio discursivo em que se inscreve o resultado, no âmbito do qual se pode supor que a “descrição” é menos exigente do que “a “argumentação”, enquanto a “classificação” e a “narração” se encontram em uma posição intermédia, embora não existam evidências que permitam determinar qual o domínio discursivo que coloca as maiores exigências cognitivas e se considere que, em geral, o seu grau de complexidade depende do nível de detalhe exigido (idem ibidem).

¹² Abrange aspetos como o meio, o âmbito, o domínio discursivo e a complexidade do resultado.

Por fim, de acordo com Skehan (2001:173), a complexidade do resultado é um fator importante em tarefas que envolvem tomada de decisão, havendo algumas que solicitam um resultado direto, enquanto outras implicam múltiplos julgamentos, sendo por isso mais difíceis de desempenhar. No mesmo sentido, Prabhu (1987:88) defende que quanto maior for a precisão do resultado mais complexa é a tarefa, por requerer maior complexidade sintática e lexical.

Em suma, o quadro que apresentamos em anexo (K), sumariza os vários critérios discutidos, havendo alguns que têm sustentação empírica (como por exemplo, o tipo de informação do *input* e o grau de exigência de tarefas individuais/pares), enquanto outros resultam mais do senso comum do que da investigação empírica, pelo que, embora, idealmente, os vários critérios devam ser considerados, existem, ainda, poucas evidências que os sustentem e que ilustrem o modo como os vários critérios conjugados determinam a complexidade da tarefa.¹³

Assim, tendo em conta o atual estado da investigação, concluímos que não é possível determinar ou antecipar todos os fatores que podem vir a constituir um desafio para os estudantes, pelo que, como sustenta R. Ellis (2003:227), a graduação de tarefas deve decorrer de forma mais intuitiva, com base em uma avaliação geral da sua complexidade a partir dos critérios atrás referidos, mas também recorrendo à experiência sobre o modo como os estudantes e os grupos respondem a diferentes tarefas, sendo aconselhável que os professores e outros responsáveis pela elaboração de tarefas avaliem, informalmente, a complexidade das tarefas e recorram depois a critérios (como os atrás sumarizados) para aferir a validade da sua avaliação.

A impossibilidade de graduação de tarefas com base em critérios, explicitamente, definidos não constitui, no entanto, uma limitação dos programas baseados em tarefas, como sustentam alguns autores (e.g. Widdowson 1990), nem ameaça os argumentos a favor do ELBT, uma vez que, por um lado, os programas intervencionistas (ou seja, os programas que procuram determinar os aspetos linguísticos que os estudantes irão aprender, em um dado momento) não se revelam melhores a este nível; e, por outro lado, porque nos

¹³ Desconhece-se, por exemplo, se uma tarefa que envolve informação estática, mas que não é familiar é mais ou menos difícil do que uma tarefa que envolve informação abstrata, mas que é familiar.

programas baseados em tarefas não se coloca a necessidade de assegurar uma combinação precisa entre o ensino e o programa.

IV. 4.3. Integração de tarefas com foco

A discussão atrás referida, relativamente ao tipo de tarefas, escolha de conteúdo temático e critérios de graduação, permitiu identificar um conjunto de fatores que deve ser considerado quando se planifica um programa de ensino de línguas baseado em tarefas.

De acordo com R. Ellis (2003:229), a primeira etapa para a construção de um curso baseado em tarefas consiste antes de mais, em determinar os objetivos do curso em termos de âmbito pedagógico (geral ou específico), os tipos de macrocapacidades abrangidas (ouvir, ler, falar, escrever) e o foco na língua (com ou sem foco). De seguida, têm de ser tomadas decisões em relação aos tipos de tarefas e aos temas específicos envolvidos, de que deve resultar uma lista de tarefas-alvo, organizada por temas e atividades gerais, no caso de o curso se dirigir a grupos específicos de estudantes (R. Ellis e Shintani 2014:140). Em terceiro lugar, deverá especificar-se, detalhadamente, a natureza das tarefas, mediante a seleção de opções relacionadas com o *input*, condições, processos e resultados, o que deverá ser realizado em função do valor psicolinguístico subjacente a diferentes opções e por considerações práticas, relacionadas com o contexto específico de ensino e aprendizagem. Por fim, as tarefas devem ser sequenciadas, o que pode ser concretizado com recurso aos critérios sumarizados no quadro, em anexo (K), que permitem avaliar a complexidade geral das tarefas.

O procedimento referido é adequado para um programa composto por tarefas sem foco linguístico, contudo, se inicialmente for tomada a decisão de se incluir também um foco na forma, então será necessário considerar o modo de o promover. Para o efeito, existem como vimos, duas possibilidades ao nível do *design* e da metodologia, que consistem, respetivamente, em adotar uma abordagem pró-ativa, recorrendo a tarefas elaboradas com a finalidade de chamar a atenção para propriedades específicas do código (as designadas tarefas com foco); ou introduzir, metodologicamente, um foco accidental na forma (em

248

tarefas sem foco), tanto preventivamente (o professor ou o estudante escolhe uma determinada forma que surge na comunicação) como reativamente (mediante *feedback* em resposta, imediata, a um erro do estudante) ou posteriormente (o foco na forma ocorre depois de a tarefa ter sido realizada, com base nos erros produzidos pelos estudantes, por exemplo).

A incorporação de tarefas com foco suscita, contudo, a questão da seleção e sequencialização de itens (i.e. quais as formas a incluir e qual a ordem pela qual devem ser apresentadas), o que coloca, novamente, o problema da correspondência entre o “programa de ensino” e o “programa em construção” do estudante. De facto, neste âmbito, a investigação tem reunido evidências de que as “formas” que aparecem no programa de ensino não têm, muitas vezes, uma relação direta com as “formas” que são, de facto, internalizadas pelos estudantes, pelo que uma abordagem com foco na forma poderá ser desadequada se os itens ensinados não corresponderem aos que o estudante se encontra preparado para aprender. Não obstante, tem sido sustentado que, apesar de ser impossível determinar externamente aquilo que os estudantes irão adquirir, os professores necessitam de métodos para aferir o desenvolvimento da interlíngua, tendo sido proposto (e.g. Skehan 1998a), em alternativa, que a seleção incida em conjuntos de estruturas e não em estruturas-alvo específicas, uma opção que, segundo R. Ellis (2003:231), redundaria no mesmo problema que se encontra associado à identificação de estruturas-alvo específicas, embora em menor grau.

Assim, embora seja inútil tentar elaborar uma lista graduada de itens para serem tratados de modo sistemático (individualmente ou em conjuntos), poderá ser praticável trabalhar com uma lista de verificação, a que o professor pode recorrer para aferir as formas que os seus estudantes já conseguem dominar, as que ainda não conseguem e, mais importante ainda, as que se encontram em processo de conseguir, sendo que, de acordo com R. Ellis: “features that learners show signs of acquiring, i.e. features learners have attempted to use but cannot yet use correctly, constitute the ideal targets for incorporation into focused tasks” (ibidem:232).

Quanto à forma de determinar o conteúdo da referida lista de verificação, destacam-se duas possibilidades: ou recorrer aos erros produzidos, habitualmente, pelos

estudantes (ou grupo de estudantes);¹ ou integrar itens que tendem a causar dificuldades aos estudantes, designadamente, aspetos que diferem da L1 do estudante de um modo que é difícil de perceber; formas pouco salientes, por serem irregulares ou pouco frequentes; formas comunicativamente redundantes; e formas que tendem a ser mal compreendidas ou analisadas pelos estudantes (Harley 1994:57-68). Estas orientações podem constituir critérios úteis para a seleção do conteúdo linguístico de uma lista de verificação, embora se torne, depois, necessário determinar se constituem, de facto, problemas de aprendizagem para os estudantes, não fazendo sentido sequenciar os itens, uma vez que a ordem pela qual devem ser abordados depende de serem ou não problemáticos.

Assim, quando o objetivo é o desenvolvimento do conhecimento implícito, os responsáveis pela elaboração do programa não podem determinar, com antecedência, as formas específicas que irão ser abordadas nem o momento em que devem ser tratadas, sendo apenas possível identificar conteúdo linguístico com potencial para ser integrado em tarefas,² elaborando uma lista de verificação composta por itens e procedimentos, destinados a decidir quando um item particular pode ser, utilmente, trabalhado.

No entanto, quando a finalidade consiste em promover o conhecimento explícito, poderá ser viável elaborar um programa graduado (em lugar de, apenas, se constituir uma lista de verificação), que se deve basear no mesmo tipo de critérios que referimos para o conhecimento implícito (ou seja, em uma análise do tipo de erros ou dificuldades que os estudantes enfrentam na aprendizagem de L2), pois aquilo que pode ser difícil de adquirir implicitamente poderá ser fácil de compreender declarativamente, pelo que o problema de aprendizagem que impossibilita a sequencialização em relação ao conhecimento implícito não se coloca em relação ao conhecimento explícito:

Just as one can develop general criteria to determine the order in which to teach mathematical theorems, so one can establish criteria for grading grammatical rules as declarative knowledge – some rules will be easier to understand than others (R. Ellis 2003:233).

¹ Em relação à aprendizagem do português destacam-se alguns estudos que abordam o tipo de erros, habitualmente, produzido por estudantes chineses (Weiyang 2012), estudantes cabo-verdianos (Miranda 2013) e estudantes galegos (Xurxo 2012).

² Segundo R. Ellis (2003:233), as tarefas de produção estruturada e as tarefas de interpretação são mais adequadas para desenvolver o conhecimento implícito, enquanto as tarefas de promoção da consciência linguística parecem ser uma boa opção para o desenvolvimento do conhecimento explícito.

Para graduar o programa e determinar os aspetos que influenciam o nível de dificuldade experienciada pelos estudantes na aquisição de conhecimento explícito é possível recorrer, segundo R. Ellis (idem *ibidem*), aos mesmos critérios que, tradicionalmente, são usados em programas estruturais (que ilustramos no quadro, em anexo L) e que abrangem a complexidade formal e funcional, a segurança (i.e. a medida em que a regra tem exceções), o âmbito, a metalinguagem necessária e o contraste entre L1 e L2.

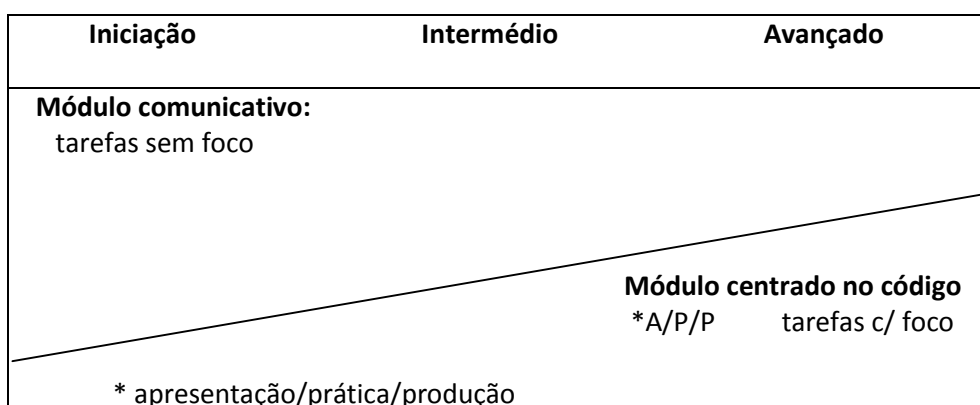
Assim, depois de termos referido algumas dificuldades que se encontram subjacentes à seleção do conteúdo de tarefas com foco na forma, passamos a descrever duas abordagens possíveis para a sua introdução em um programa baseado em tarefas: uma abordagem integrada (que reflete a perspetiva dominante, que enfatiza a importância de se ensinar a forma e o conteúdo, em conjunto) e uma abordagem modular.

Como referimos, os programas centrados no sentido baseiam-se na assunção de que a melhor forma de aprender a língua decorre do envolvimento no conteúdo, contudo, depois de se constatar que os estudantes não atingiam níveis satisfatórias de correção gramatical e de competência sociolinguística em programas de imersão (e.g. Swain 1985), surgiram algumas propostas destinadas a integrar um foco na forma em um tipo de ensino baseado no sentido: Snow et. al. (1989:201-17), por exemplo, propõem que o ponto de partida na preparação de um curso deve ser a seleção de atividades relevantes para os estudantes, tendo em conta as formas linguísticas específicas que os estudantes devem aprender, embora seja uma abordagem que reflete os mesmos problemas que foram apontados aos programas linguísticos, uma vez que não existe garantia de que as ligações estabelecidas, entre a forma e o sentido, são válidas para o estudante.

Pelo contrário, em uma abordagem alternativa, R. Ellis (2002a:17-34) propõe um programa constituído por dois módulos separados (um módulo comunicativo e um módulo centrado no código), sem que seja feita qualquer tentativa para integrar o conteúdo e a forma (cabendo aos professores tomar decisões sobre quando devem usar as tarefas do módulo centrado no código) e que permite solucionar alguns dos problemas que se colocam à pré-seleção de conteúdo linguístico: o primeiro módulo (comunicativo) constitui a parte principal do programa e é composto por tarefas sem foco, selecionadas e classificadas com base em critérios já sugeridos, que oferecem aos estudantes a oportunidade para

desenvolverem a fluência, a correção e a complexidade em atividades centradas no sentido;³ enquanto o segundo módulo (centrado no código) constitui uma componente secundária do programa e destina-se a orientar uma eventual intervenção do professor, relativamente a aspetos que se revelem difíceis de aprender de “forma natural”, com base nas quais tanto podem ser elaboradas tarefas de acordo com a metodologia de “foco nas formas” (e.g. de apresentação, prática, produção)⁴ como “tarefas com foco” (e.g. tarefas de produção estruturada, tarefas de interpretação, tarefas de promoção da consciência linguística).⁵

R. Ellis (2003:236) propõe também que, em uma conceção modular como esta, a fase inicial de aprendizagem seja, totalmente, reservada ao módulo comunicativo e que o módulo centrado no código vá sendo, gradualmente, introduzido, ganhando cada vez mais relevância à medida que os estudantes vão desenvolvendo a sua competência comunicativa, como ilustrado na figura abaixo.



(a partir de R. Ellis 2003:237)

Figura 16: Abordagem modular para a elaboração de um programa ELBT

³ Tal não significa que os estudantes não dão atenção à forma quando realizam as tarefas do módulo comunicativo, apenas quer dizer que não é feita qualquer tentativa em pré-determinar essas formas.

⁴ R. Ellis (2003), ao contrário de outros autores, considera que o ELBT é compatível, em alguns aspetos, com metodologias mais tradicionais, designadamente, como veremos, na fase pré-tarefa (para trabalhar o vocabulário) e na fase pós-tarefa, para promover a automatização de aspetos que os estudantes já adquiriram, mas ainda não controlam totalmente.

⁵ As tarefas devem, contudo, ser escolhidas em função do tipo de conhecimento que se quer promover (implícito ou explícito) e do nível de competência dos estudantes, sendo que as tarefas de prática/produção podem ser eficazes, como referimos, para promover a automatização de estruturas que os estudantes começam a usar, mas que ainda não dominam.

A proposta de R. Ellis baseia-se na reivindicação feita, designadamente, por autores como Johnston (1986) e Lewis (1993), de acordo com a qual a aprendizagem inicial de uma segunda língua é de natureza lexical e se ocupa em grande parte de si própria, desde que os estudantes tenham acesso a *input* e oportunidades para usar a língua-alvo, invertendo, assim, a sequência habitual dos programas tradicionais, em que a forma é ensinada primeiro e as oportunidades para comunicar são promovidas mais tarde.

De acordo com esta abordagem, na fase inicial de aprendizagem da língua, os erros abundam na produção dos estudantes, não fazendo sentido tentar abordá-los na sua totalidade, uma vez que muitos deles vão sendo naturalmente eliminados, pelo que a necessidade de um foco na forma surge mais tarde quando os estudantes já adquiriram alguma habilidade comunicativa e correm o risco de fossilização, o que significa que o módulo centrado no código é introduzido com a finalidade de chamar a atenção para a forma e destabilizar a interlíngua dos estudantes.

O autor considera, portanto, que a abordagem modular é compatível com o processo de aquisição de L2, uma vez que o programa de ensino é constituído por dois módulos independentes (formados por tarefas com foco e sem foco) e oferece oportunidade para que os estudantes se foquem na forma, quando já têm um nível de proficiência que lhes permite, de facto, beneficiar mais da atenção à forma (R. Ellis 2003:238).

Em suma, a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas requer algumas decisões em relação à seleção do conteúdo, sequencialização das tarefas e possibilidade de se incorporar um foco na forma, sendo depois necessário elaborar tarefas pedagógicas para a sala de aula, havendo algumas orientações práticas que permitem orientar este processo (e.g. Samuda et. al. 2000; Estaire e Zanón 1994; Lee 2000; Willis e Willis 2007), e considerar, ainda, a organização das lições assim como as modalidades de trabalho adequadas, aspetos que passamos a analisar na próxima secção.

IV. 4.4. Organização de lições

Para além da seleção e sequencialização de tarefas e da preparação de projetos de trabalho adequados para cada tarefa, a planificação de um curso baseado em tarefas envolve, ainda, decisões em relação a alguns procedimentos, como o *design* da lição e a estrutura participativa.

Quanto ao *design* da lição, as propostas existentes (e.g. Prabhu 1987; Estaire e Zanon 1994; Skehan 1996a; Willis 1996; Lee 2000) preveem, normalmente, três fases na lição (pré-tarefa, realização da tarefa e pós-tarefa), embora R. Ellis (2003:243) sustente que apenas a segunda fase é obrigatória no ELBT, sublinhando que, no essencial, a lição consiste na realização de uma tarefa principal, ao passo que a primeira e a terceira fase não são obrigatórias, apesar de poderem desempenhar um papel crucial, ao maximizarem a possibilidade de a realização da tarefa principal contribuir para o desenvolvimento da língua.

A finalidade da pré-tarefa consiste, assim, em preparar os estudantes para realizarem a tarefa principal, disponibilizando informação sobre o que o estudante terá de fazer e a natureza do resultado a que deverá chegar, sendo fundamental apresentar a tarefa de forma motivante e explicar claramente a sua finalidade, como sustentam alguns autores (e.g. Dörnyei 2001), sobretudo em contextos de aprendizagem em que os estudantes estão habituados a abordagens mais tradicionais e necessitam de ser sensibilizados para a importância de uma abordagem mais experimental.

A fase pré-tarefa pode, também, implicar a realização de uma tarefa semelhante à tarefa principal (v. Prabhu 1987), ou a análise de um modelo que ilustre o modo como a tarefa pode ser desempenhada, recorrendo a um texto oral ou escrito (v. Aston 1982), o que irá libertar a carga cognitiva envolvida no seu posterior desempenho (v. Skehan 1996a; Willis 1996). O texto modelar pode, ainda, ser acompanhado por atividades destinadas a desenvolver a consciência linguística, relativamente a aspetos como estratégias comunicativas que são usadas para resolver problemas de comunicação.¹

¹ R. Ellis (2003:246) considera, no entanto, que, neste caso, é fundamental que os estudantes não encarem a tarefa como um exercício de prática de estratégias.

Os estudantes podem, ainda, ser solicitados a participar em algumas atividades de preparação (não em tarefas) da tarefa principal, como por exemplo, ativar um esquema ou informação contextual para definir a área temática (v. Willis 1996), com a finalidade de diminuir a exigência cognitiva ou linguística envolvida na realização posterior da mesma, uma vez que, quando sabem sobre aquilo que vão falar ou escrever, ficam com mais espaço de processamento disponível para exprimir as suas ideias, melhorando a quantidade do *output*, assim como a fluência e a complexidade.

A fase pré-tarefa pode, igualmente, servir para abordar vocabulário não familiar destacando-se Newton (2001:30-37) que sugere três formas de o fazer: solicitar aos estudantes que façam previsões e proponham uma lista de vocabulário relacionado com o título ou tópico da tarefa; realizar pesquisas colaborativas, recorrendo ao dicionário; ou efetuar correspondências entre palavras e definições, previamente, disponibilizadas. Este tipo de atividades facilita a realização da tarefa e contribui para a fluência e concentração na aprendizagem do conteúdo, embora R. Ellis (2003:246-247) refira o perigo de a pré-aprendizagem de vocabulário poder levar os estudantes a tratarem a tarefa principal como uma oportunidade para praticarem palavras pré-selecionadas, o que pode ser desejável no ensino apoiado em tarefas (*task-supported language teaching*), mas que, no ELBT, pode afetar a integridade da tarefa.

A fase pré-tarefa pode, ainda, ser usada para o planeamento estratégico² da tarefa principal, ou seja, pode funcionar como um momento da lição que se destina a planear a sua realização, contrariamente ao que se verifica no designado planeamento *online*, que decorre durante a realização da tarefa e que analisaremos mais à frente, no presente capítulo.

As atividades de preparação (não tarefas), descritas anteriormente e as estratégias de planeamento distinguem-se, assim, pelo facto de as primeiras ocorrerem sem que os estudantes tenham acesso à tarefa principal, enquanto o planeamento estratégico implica que os estudantes analisem e considerem as formas necessárias para o seu desempenho.

Por outro lado, o planeamento estratégico pode ser conduzido de várias maneiras: o professor pode apresentar um projeto de trabalho e atribuir, aos estudantes, a

² Esta opção distingue-se das opções anteriores por não requerer a realização de uma tarefa experimental ou a observação de um modelo, embora o professor possa apresentar formas linguísticas ou estratégias úteis para desempenhar a tarefa, dependendo da abordagem adotada.

responsabilidade de planejar, sendo que, tipicamente, os estudantes tendem a dar prioridade ao sentido e não à forma; ou, em alternativa, o professor pode dar indicações (detalhadas ou não detalhadas) sobre o modo de planejar, solicitando aos estudantes que se concentrem na forma, no sentido, ou em ambos. Finalmente, o planeamento estratégico pode ser realizado individualmente, em grupos ou com o professor, sendo que a quantidade de tempo concedida para o efeito varia, na maioria dos estudos de investigação, entre um a dez minutos, tendo sido aferidos efeitos na fluência, quando é dado menos tempo de planeamento e na complexidade, quando é concedido mais tempo de planeamento (R. Ellis 2003:248)

Em suma, na fase pré-tarefa podem ter lugar vários tipos de atividades que se destinam a criar condições para que a realização da tarefa principal facilite a aquisição de L2, servindo, quer para introduzir novos elementos linguísticos (que os estudantes podem usar enquanto a realizam), quer para mobilizar recursos linguísticos pré-existentes (o que facilita a carga de processamento e estimula os estudantes a interpretar a tarefa de modo mais exigente). Não obstante, muitas questões permanecem, ainda, sem resposta, como o facto de a realização de uma tarefa experimental ser (ou não) mais efetiva do que a observação de modelos, ou de que modo a preparação linguística subverte a “naturalidade” de uma tarefa, dando origem a um ensino de tipo apresentação, prática e produção.

Depois de analisadas algumas opções metodológicas da fase pré-tarefa, passamos agora à fase de realização da tarefa, na qual se distinguem opções relacionadas com o desempenho, que podem ser planificadas pelo professor antes da sua realização (limites de tempo, acesso a *input*, ou introdução de um elemento de surpresa) e opções processuais, que envolvem decisões que têm de ser tomadas, pelo professor e pelos estudantes, durante a realização da tarefa (a designada planificação *online*).

No âmbito das opções relacionadas com o desempenho da tarefa, começamos por abordar o estabelecimento de um limite de tempo, havendo alguns estudos (e.g. Lee 2000; Yuan e R. Ellis 2003) de acordo com os quais, os professores devem permitir que os estudantes realizem a tarefa ao seu próprio ritmo, se querem promover a correção, mas devem estabelecer um limite de tempo, se pretendem desenvolver a fluência.

Uma outra opção diz respeito à possibilidade de os estudantes terem acesso (ou não) a *input* durante a realização da tarefa, um aspeto que pode afetar a sua complexidade e que se encontra previsto em algumas atividades (como por exemplo, tarefas de identificação de diferenças, ou em inúmeras tarefas com lacunas de informação), enquanto, em outras, pode ser opcional (por exemplo, uma tarefa de narração pode permitir que os estudantes mantenham visíveis as imagens/textos de que partem, ou não permitir a sua visualização), tendo já sido proposto (e.g. Joe 1998) que as tarefas são mais fáceis, quando acompanhadas por imagens e/ou textos.

A terceira opção ao nível do desempenho da tarefa consiste na introdução de um elemento de surpresa, como se verifica, por exemplo, em uma tarefa de tomada de decisão, na qual os estudantes vão sendo confrontados com informação inesperada, enquanto realizam a tarefa, o que pode ter valor pedagógico pelo facto de implicar mais tempo de investimento na tarefa, aumentando o tempo de negociação e promovendo o interesse, embora a investigação (v. Skehan e Foster 1997) não tenha aferido efeitos na fluência, complexidade e correção, decorrentes da sua introdução.

Na fase de realização da tarefa, para além de opções relacionadas com o seu desempenho (limites de tempo, acesso a *input* e introdução de um elemento de surpresa), existem também opções processuais que envolvem decisões que têm de ser tomadas pelo professor e pelos estudantes, durante a realização da tarefa, e que diferem das anteriores pelo facto de incidirem no modo como se pode promover o discurso e não no modo como a tarefa deve ser abordada. Assim, enquanto as opções de desempenho podem ficar determinadas antes da realização da tarefa, as opções processuais estabelecem-se enquanto a tarefa está a ser realizada e dependem, em particular, da experiência, crenças e definições pessoais do professor e dos estudantes, face à situação particular de ensino e aprendizagem.

Para ilustrar este tipo de opções, confrontamos na tabela (em anexo M), dois conjuntos de processos, descritos de uma perspetiva externa: o primeiro conjunto corresponde a comportamentos habituais em uma Pedagogia tradicional, na qual a língua é abordada como um objeto e os participantes agem como “estudantes”; enquanto o segundo conjunto reflete o tipo de comportamento que caracteriza a Pedagogia preconizada pelo ELBT, no âmbito do qual a língua é abordada como um instrumento de que os “utilizadores da língua” dispõem.

Uma assunção comum do ELBT é a de que os textos (i.e. a linguagem produzida pelos estudantes), as práticas discursivas (i.e. os meios pelos quais os textos são produzidos) e as práticas sociais em sala de aula se assemelham ao discurso não pedagógico, pelo que, a nível processual, se deve assegurar que as interações em que os estudantes se envolvem, durante a realização da tarefa, traduzem os processos descritos, embora haja alguns autores (e.g. Nunan 1987; Cullen 1998; Seedhouse 1999) que consideram difícil e uma raridade, mesmo em salas de aula “comunicativas”.

O ELBT é, sem dúvida, uma abordagem exigente, tanto para os professores como para os estudantes, sendo mais fácil assegurar a ocorrência dos processos referidos, quando os estudantes interagem entre si, sem que o professor esteja presente, por haver maior simetria social que conduz, de modo natural, ao tipo de comportamento que se encontra subjacente a uma Pedagogia baseada em tarefas (v. Pica 1987), constituindo também uma das razões pelas quais o trabalho em pares e em grupo são considerados centrais no ensino baseado em tarefas.

Assim, embora estas opções processuais não possam ser traduzidas em prescrições, é possível destacar, em termos gerais, o tipo de processos que, de acordo com a Pedagogia preconizada pelo ELBT, deve ser promovido durante a realização da tarefa e que dependem do modo como os participantes se orientam para a tarefa, bem como das suas capacidades pessoais para gerir os papéis de interlocutor/utilizador da língua e de instrutor/estudante, durante a sua realização, sendo que R. Ellis (2003:258) destaca os seguintes: discursos conversacionais; discursos que encorajem a formulação explícita de mensagens; criação de oportunidades para que os estudantes arrisquem linguisticamente; momentos em que os participantes se foquem, implícita e/ou explicitamente, em formas linguísticas específicas; objetivos partilhados para a realização da tarefa (e que podem ser estabelecidos com recurso à L1); apoio ao esforço feito pelo estudante para comunicar em L2.

Finalmente, depois de analisadas as opções metodológicas da pré-tarefa e fase principal, passamos à última fase (a pós-tarefa), relativamente à qual existem, também, várias opções metodológicas, cujos objetivos pedagógicos consistem, designadamente, em encorajar a reflexão sobre o modo como a tarefa foi realizada; promover a atenção para

aspectos da língua que se tenham revelado problemáticos durante a realização da tarefa; ou dar a oportunidade para que os estudantes repitam a tarefa.³

Para promover a reflexão sobre a realização da tarefa, existem várias alternativas possíveis, como solicitar um relato (escrito ou oral), aos estudantes, sobre os aspectos da língua que descobriram e em relação aos quais tiveram de tomar decisões, como propõe Willis (1996:58); ou pedindo, aos estudantes, que indiquem os domínios da língua que valorizaram mais (fluência, correção ou complexidade) e o modo como lidaram com problemas comunicativos (os próprios e os de outros) assim como os aspectos da língua-alvo que aprenderam com a tarefa, como sugere R. Ellis (2003:259). No mesmo sentido, pode, ainda, ser conduzida uma reflexão sobre como melhorar o desempenho da tarefa, promovendo-se o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização e avaliação; ou fazer-se uma avaliação da tarefa em si (por exemplo, com recurso a questionários), o que ajuda o professor a tomar decisões sobre o uso de tarefas semelhantes no futuro, ou a optar por outro tipo de tarefas.

Para além da reflexão sobre a tarefa, alguns metodologistas (e.g. Willis 1996) consideram que a fase pós-tarefa pode, também, ser reservada para realizar um trabalho sobre a forma, sem o perigo de se subverterem as características da tarefa, uma vez que este ocorre depois de a tarefa principal ter sido realizada, embora R. Ellis (2003:260) considere que o foco na forma constitui uma opção importante durante a realização da tarefa, que é compatível com o foco principal no sentido, podendo ocorrer em qualquer fase da lição.⁴

Uma opção, para trabalhar a forma no final da sequência, consiste em abordar os erros produzidos pelos estudantes durante a realização da tarefa principal, com recurso a frases que ilustrem o erro e a partir das quais os estudantes possam fazer propostas de correção, antes de o professor apresentar a versão correta ou de fazer uma breve explicação sobre a mesma.

³ Existe evidência (e.g. Bygate 1996, 2001) de que a repetição da tarefa (quer nas mesmas condições da primeira quer em condições diferentes) pode melhorar a produção dos estudantes, designadamente, ao nível da complexidade e da fluência.

⁴ R. Ellis (2003:260) recorre, contudo, à distinção de Long (1991), referindo que na fase pré-tarefa e na fase pós-tarefa o foco incide nas “formas” (i.e. seleção de algumas estruturas da língua-alvo), enquanto na fase de desempenho o foco incide na “forma” (i.e. accidental).

Uma outra possibilidade para abordar os erros ou lacunas dos estudantes (i.e. formas naturais e úteis que não usam) consiste em propor a realização de tarefas com foco, existindo várias opções disponíveis para a sua elaboração e implementação, como vimos.

Na fase final da lição, tem ainda, sido proposto que os estudantes realizem outro tipo de tarefas de promoção do registo cognitivo: Fotos (1994) propõe o recurso a ditados em que a forma (anteriormente, trabalhada em tarefas de promoção da consciência linguística) aparece enfatizada de modo a promover o registo; Lynch (2001) sugere que os estudantes façam transcrições de extratos de gravações do desempenho da tarefa (durante 90-120 segundos) e que sejam, depois, solicitados a fazer alterações, antes de o professor corrigir e apresentar a versão correta.

Em alternativa, ou para além das tarefas anteriores, é possível, ainda, segundo R. Ellis (2003:261), recorrer a um tratamento mais tradicional das formas selecionadas, mediante a realização de atividades de produção e prática (o que, tipicamente, inclui repetição, substituição, recurso a frases com lapsos, diálogos, entre outros)⁵ para ajudar os estudantes a automatizar formas que começam a usar, mas que ainda não controlam, totalmente, uma vez que a instrução baseada na produção se tem revelado eficaz em relação a este tipo de estrutura (R. Ellis e Shintani 2014:131).

Em suma, a descrição das diferentes fases de uma lição baseada em tarefas mostra que a tarefa principal é, de algum modo, uma questão arbitrária que varia, por vezes, em função da perspetiva adotada pelo metodologista: Prabhu (1987), por exemplo, distingue “pré-tarefa” e “tarefa”, sendo que a primeira é realizada com o professor e a turma, enquanto a segunda é realizada pelos estudantes, individualmente. Esta organização pode, no entanto, ser facilmente, descrita em termos de “tarefa” e “pós-tarefa”, uma vez que o tipo de tarefas que o autor propõe para a “pré-tarefa” é integrado, por outros metodologistas, na fase principal de desempenho.

Não obstante, é importante determinar um formato básico para a lição, que no mínimo deve contemplar a fase de realização da tarefa, mas que pode também incluir uma fase pré-tarefa ou uma fase pós-tarefa, bem como as duas fases referidas.

⁵ Neste âmbito, destaca-se Willis (1996:110) que oferece um número significativo de novas ideias.

Depois de definida a estrutura básica da lição, deverão ser consideradas opções específicas para cada fase, sendo importante que o planeamento e as decisões processuais se baseiem em princípios claros, como os que iremos sintetizar no início do próximo capítulo, depois de analisarmos o segundo aspeto subjacente à metodologia do ELBT, que consiste na estrutura participativa das lições.

IV. 4.5. Estrutura participativa

Passamos agora a analisar um aspeto metodológico bastante importante, que diz respeito aos procedimentos que permitem gerir a natureza da interação em sala de aula, embora, como veremos, este fator não seja suficiente para promover a aprendizagem da língua, uma vez que a qualidade da interação e o envolvimento efetivo dos estudantes são aspetos essenciais.

Neste âmbito, é possível distinguir entre participação individual e participação social, sendo que, no segundo caso, existem várias possibilidades: o professor pode conduzir a atividade com toda a turma; os estudantes podem ser solicitados a interagir entre si (em pares ou pequenos grupos); ou um dos estudante pode adotar o papel do “professor” e realizar a tarefa com o resto da turma, como sistematizado no quadro (4) abaixo:

Estrutura participativa	Formas de interação
A. Individual	Intrapessoal (e.g. discurso privado)
B. Social	Interpessoal
1. professor-turma	professor ↔ estudantes
2. estudante-turma	estudante ↔ professor e outros estudantes
3. pequeno grupo ou pares	estudante ↔ estudante (professor)

(a partir de R. Ellis 2003:263)

Quadro 4: Tipos de estrutura participativa em sala de aula

Assim, embora seja possível adotar qualquer tipo de estrutura participativa durante a lição, as diferentes perspetivas sobre o ELBT (e.g. Pica 1987; Willis 1996; Skehan 1998b) tendem a assumir que a tarefa principal deve ser realizada em pares ou pequenos grupos,¹ uma posição que tem sido reforçada pela investigação sobre tarefas (ao transmitir a ideia de que a realização de tarefas implica interação entre os estudantes), mas que é contestada, por exemplo, por R. Ellis (2003:263) ao referir que, por um lado, nem todas as tarefas são interativas (e.g. tarefas de leitura ou escrita, que têm de ser realizadas individualmente) e, por outro, que as tarefas recíprocas (tarefas sociais, por definição) também podem ser realizadas de modo a envolver a interação de toda a turma e não apenas pares ou grupos de estudantes. Por outro lado, de acordo com a Teoria Sociocultural, uma estrutura participativa individual não é, necessariamente, uma estrutura “não interativa”, se considerarmos o discurso privado como uma forma de interação e um tipo de mediação capaz de apoiar a aprendizagem da língua, do mesmo modo que a interação social.

O trabalho individual é, assim, uma opção em qualquer fase da lição no ELBT que não deve ser descurado, pois apresenta características que vários teóricos (e.g. Skehan 1998a) consideram essencial para o desenvolvimento da interlíngua, como o facto de promover a autonomia dos estudantes, facilitar a gestão do tempo para a realização da tarefa e permitir, ainda, a realização de experiências individuais. Não obstante, existem também algumas desvantagens associadas à realização individual de tarefas que devem ser equacionadas, como o facto de os estudantes dependerem, exclusivamente, dos seus recursos, ao contrário do trabalho colaborativo que permite alcançar um desempenho que pode ir além das capacidades individuais; para além de os estudantes poderem revelar limitações na sua competência estratégica, pelo que, quando se escolhe uma estrutura participativa individual é importante elaborar tarefas com um nível de dificuldade adequado, sendo que o recurso à fase pré-tarefa pode, também, ajudar a tornar uma tarefa mais acessível para o trabalho individual.

Por seu lado, o trabalho a pares ou grupos revela, igualmente, aspetos positivos, pois permite que os estudantes interajam durante mais tempo, para além de promover o recurso

¹ Pelo contrário, no projeto desenvolvido por Prabhu (1987), os estudantes desempenham a tarefa principal autonomamente. Contudo, o trabalho colaborativo é opcional e os estudantes podem consultar um colega ou o professor, ou seja, podem optar por uma estrutura participativa social ou individual, de acordo com as suas personalidades e estilos de aprendizagem.

a uma maior variedade de atos discursivos (como os envolvidos na negociação de sentido), possibilitar uma maior atenção às necessidades individuais, causar menos ansiedade e contribuir para a motivação e uma maior integração social. Entre os aspetos negativos associados a este tipo de estrutura participativa, destaca-se, contudo, o facto de nem todos os estudantes revelarem a mesma vontade e aptidão para trabalhar em grupo, como demonstram alguns estudos (e.g. Willing 1987), preferindo atividades tradicionais, centradas no professor, a comunicativas (e.g. Nunan 1989); tendo também sido sustentado (e.g. Prabhu 1987)² que o trabalho em pares ou em grupo não reúne as condições necessárias para a aprendizagem da língua, pelo facto de poder resultar em um uso rudimentar de L2 e levar à fossilização da interlíngua.

Uma outra razão pela qual o trabalho em grupo pode ser menos eficaz para a aprendizagem da língua diz respeito à necessidade de se promover um foco na forma durante a realização da tarefa, o que, tipicamente, ocorre quando o professor realiza a tarefa com os estudantes (e.g. por meio de algum tipo de *feedback*), podendo não ocorrer nas interações entre os estudantes, particularmente, em níveis iniciais e intermédios. R. Ellis (2003:268) refere, no entanto, que é possível fazer com que o trabalho em grupo promova o foco na forma, recorrendo à pré-tarefa para o efeito ou solicitando um resultado escrito, como tem sido testado em alguns estudos (e.g. Swain e Lapkin 2001).

Entre outras características inerentes ao trabalho em grupo que podem ter um impacto negativo no desempenho da tarefa, destacam-se ainda: as características físicas da sala de aula (em particular, a disposição das mesas), que podem impedir uma interação efetiva; o facto de o trabalho em grupo se poder tornar barulhento; a possibilidade de os estudantes não contribuírem, equitativamente, para a realização da tarefa; o recurso excessivo à L1; e o envolvimento em conversas fora do âmbito da tarefa.

Assim, ainda que a interação social assuma um papel importante no ELBT, é necessário clarificar que este tipo de estrutura participativa, por si só, não garante que as condições de promoção da aprendizagem da língua estejam asseguradas, uma vez que a

² Prabhu (1987), por exemplo, não inclui trabalhos de grupo no seu projeto, por entender que os estudantes teriam menos possibilidades de aceder a “bons modelos” da língua-alvo, como se verifica quando, pelo contrário, a pré-tarefa é realizada com o professor. Por outro lado, contrariamente à posição de autores como Jacobs (1998), Prabhu considera que os estudantes podem achar mais constrangedor fazer erros perante os colegas do que com o professor.

qualidade da interação, o envolvimento dos estudantes na tarefa e a sua capacidade para realizarem um trabalho colaborativo são aspetos fundamentais, que dependem não só da natureza da tarefa, mas também do envolvimento dos estudantes na construção colaborativa do conhecimento e da sua capacidade para recorrerem às produções uns dos outros, como um objeto que pode ser expandido e modificado. Este tipo de trabalho poderá, também, ser mais facilmente desenvolvido se a tarefa solicitar um resultado escrito³ e não oral, uma vez que os estudantes dispõem de tempo para se concentrarem na língua, enquanto objeto, e têm maior probabilidade de se focarem na forma (o que é considerado crucial para a aquisição), para além de a elaboração de um texto escrito melhorar a qualidade da produção (v. Swain 2000).

O professor deve, assim, ser capaz de orientar os estudantes para a tarefa, convencendo-os de que precisam de se empenhar para obter o melhor resultado possível, responsabilizando-os para a importância da sua contribuição individual e assegurando, também, que a composição do grupo⁴ assim como a distribuição da informação entre os seus membros são adequadas. De facto, alguns estudos (e.g. Yule et. al. 1992) mostram, por exemplo, que em tarefas unidireccionais de troca de informação, envolvendo estudantes com diferentes níveis de proficiência, a colaboração é melhorada, se o estudante com o nível mais baixo de proficiência ficar responsável pela informação que necessita de ser partilhada.

O professor deve, ainda, dar atenção à organização física do espaço, de modo a que os estudantes possam interagir facilmente com os colegas, manter o contacto visual, partilhar recursos e falar calmamente; ou, até, treinar os estudantes para o uso de estratégias necessárias a um trabalho colaborativo efetivo (e.g. como negociar o sentido ou discordar).

A aprendizagem cooperativa implica, igualmente, que os estudantes tenham a possibilidade de avaliar o modo de funcionamento do grupo e de encontrar formas de trabalhar em conjunto, uma vez que a permanência do grupo e a coesão são aspetos importantes e a capacidade para trabalhar de modo efetivo com os outros é um processo

³ Neste âmbito, destaca-se o trabalho desenvolvido por Storch (2001, 2008, 2011), designadamente, sobre os efeitos da escrita colaborativa no desenvolvimento da língua.

⁴ Segundo Jacobs (1998:145-71), a literatura sobre aprendizagem cooperativa recomenda a constituição de grupos de quatro elementos (que podem, posteriormente, ser subdivididos em pares).

que requer tempo, pelo que, se os grupos estiverem constantemente a mudar, os estudantes não terão oportunidade de desenvolver uma “interdependência positiva” que é considerada essencial à coesão do grupo (e.g. Johnson et al. 1993).

Em suma, o trabalho de grupo, apesar de ser importante, não é uma característica essencial do ELBT e envolve tanto vantagens como desvantagens, sendo necessário que os estudantes se envolvam em um “discurso progressivo” (R. Ellis 2003:272), o que passa por assegurar que se encontram reunidas as condições que possibilitam a cooperação.

Um outro tipo de estrutura participativa possível é a realização de tarefas com envolvimento de toda a turma, no âmbito das quais a participação do professor pode assumir diferentes configurações, dependendo do tipo de tarefa.

De facto, a importância desempenhada pelo discurso do professor na aquisição de L2 tem sido amplamente reconhecida (e.g. R. Ellis 1994; Chaudron 1988), revelando algumas características importantes, como o facto de ser um discurso adaptado à proficiência dos estudantes, capaz de assegurar a compreensão do *input* e que envolve modificações em todos os níveis linguísticos (fonológico, lexical, gramatical e discursivo), embora se encontre sujeito a considerável variação individual, havendo professores com maior capacidade para adequar o seu discurso ao nível dos estudantes, como mostram alguns trabalhos (e.g. Beretta 1990).

Contudo, ainda que o discurso do professor desempenhe um papel importante no ELBT, uma vez que envolve elementos conversacionais e pedagógicos,⁵ tanto a investigação como a Pedagogia têm dado pouca atenção a este tópico (R. Ellis 2003:273-74), pelo que, apesar de haver algumas ideias sobre os aspetos que constituem um discurso efetivo (e pouco efetivo) do professor, pouco se sabe sobre o modo como os docentes podem ser ajudados a melhorar esta capacidade.

Uma outra possibilidade, ainda que não seja adequada a todos os contextos de ensino e aprendizagem, consiste em responsabilizar um dos estudantes pela condução da

⁵ Os elementos conversacionais incluem a responsabilidade partilhada pela condução da conversa e a oportunidade para que os estudantes façam comentários (sem serem solicitados pelo professor), a existência de um foco temático claro e a expansão das respostas dos estudantes às perguntas dos professores. Por seu lado, os objetivos pedagógicos relacionam-se com o resultado da tarefa e traduzem-se no apoio dado às soluções apresentadas pelos estudantes, promoção de um uso efetivo da língua, exigência de produções compreensíveis e promoção da aprendizagem, mediante um foco na forma.

tarefa que é realizada com a turma (o designado *peer teaching*), reconhecendo-lhe as mesmas oportunidades para atuar e falar que são, tradicionalmente, atribuídas ao professor, como a gestão da tomada de palavra e a orientação da turma em direção ao resultado. As vantagens associadas a este tipo de estrutura traduzem-se, sobretudo, na oportunidade que o estudante tem de realizar uma grande variedade de funções da linguagem, incluindo aquelas que se encontram associadas à negociação de sentido, bem como o facto de poder facilitar a participação de mais estudantes e motivar a introdução de novos tópicos, vantagens que parecem ser corroboradas por alguns estudos, como revela a revisão de Benson (2000), embora um deles (Carpenter 1996) relate problemas, incluindo a falta de participação por parte de alguns estudantes, levando o autor a concluir que este tipo de ensino é mais adequado em níveis avançados.

Em suma, apesar de o ELBT se basear, tipicamente, no trabalho em grupo ou pares, existe outro tipo de estruturas participativas disponíveis (como o trabalho autónomo, aulas centradas no professor ou ensino pelos estudantes), com vantagens e desvantagens que devem ser ponderadas, pois, de facto, o planeamento de uma lição baseada em tarefas requer uma análise cuidada da estrutura participativa em diferentes fases da lição, sendo, também, importante assegurar alguma variação, em função da fase da lição e da natureza da tarefa.

IV. 5. Limitações apontadas ao ELBT

Ao logo do capítulo, analisámos alguns dos argumentos que sustentam o recurso a tarefas no ensino e aprendizagem de L2 e abordámos algumas questões práticas que envolvem a planificação de cursos, bem como alguns procedimentos de implementação em sala de aula.

Verificámos igualmente que, apesar de existirem algumas diferenças entre as várias abordagens psicolinguísticas, existe um amplo consenso de que a “tarefa” é um constructo capaz de orientar o ensino de línguas e que, independentemente, de a abordagem se basear

em uma Teoria de Processamento de Informação (como por exemplo, a Hipótese da Interação e a Teoria Cognitiva de Skehan) ou em uma perspectiva construtivista (como a Teoria Sociocultural), a aprendizagem é encarada como um processo em que a construção de sentido é fundamental e para a qual a realização de tarefas pode contribuir.

As várias teorias referidas reconhecem igualmente que, sem atenção à forma, a interlíngua dos estudantes poderá estabilizar ou fossilizar e sustentam que o objetivo da instrução não consiste, apenas, em oferecer oportunidades para a construção de sentido, mas, também, assegurar que os estudantes dão atenção à forma,¹ sendo que, uma vez mais, a tarefa é considerada um instrumento adequado para o efeito, mediante a manipulação das suas características (i.e. tarefas com foco), embora também seja possível recorrer a opções metodológicas (e.g. formas de *feedback*).

O ELBT tem, ainda, progredido bastante da teoria para a prática, cativando vários educadores (e.g. Prabhu 1987; Willis 1996; Nunan 1989, 2004) e estimulando a proposta de abordagens diferentes para a sua implementação. Contudo, ao sustentar que os objetivos do ensino de línguas consistem em criar contextos favoráveis para a aprendizagem da língua e ao requer a adoção de novas rotinas, esta abordagem desafia algumas visões mais tradicionais, tendo suscitado várias críticas que questionam a sua validade e base de sustentação (e.g. R. Sheen 1994, 2003; Swan 2005; Seedhouse 1999, 2005; Widdowson 2003).

Por outro lado, ainda que exista uma base psicolinguística, assim como um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido, ainda, poucas tentativas² para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais baseados em tarefas, sendo possível verificar que, apesar de alguns instrumentos didáticos se apresentarem como tal,³ uma análise mais cuidada permite

¹ Enquanto os Modelos de Processamento de Informação se baseiam na “Hipótese de registo cognitivo” (Schmidt 1990), a perspectiva sociocultural enfatiza o papel desempenhado pela mediação na aquisição de níveis elevados de consciência (Lantolf 2000).

² Existem, no entanto, exemplos documentados de ELBT, desde o projeto inicial de Prabhu (1987) a relatos de estudos de caso (e.g. Leaver e Willis 2004; Edwards e Willis 2005; Van den Branden 2006) e, ainda, avaliações de projetos de implementação de ELBT, em países asiáticos (e.g. Carless 2004; McDonough e Chaikitmongkol 2007).

³ É o caso do manual *Rond Point*, dirigido ao ensino do francês em contexto universitário, analisado no segundo capítulo, que se apresenta como um método baseado em tarefas.

verificar que se tratam, na verdade, de métodos “apoiados em tarefas”, nos quais as tarefas não são usadas como um princípio de organização, funcionando apenas como um instrumento de promoção da produção, no âmbito de uma sequência de apresentação, prática e produção, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), uma situação que se aplica também ao contexto editorial nacional, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como verifica Marques Dias (2008:43), com base em uma análise feita a métodos (em livro e CD-ROM) publicados em Portugal, entre 1997 e 2007.

Tendo em conta o presente cenário e com a finalidade de contribuir para uma implementação mais generalizada do ELBT, iremos começar por demonstrar que muitas das críticas e objeções apontadas não têm fundamento e que decorrem, por vezes, do erro de considerar que o ELBT é uma abordagem monolítica, quando existem diferentes propostas e versões disponíveis (e.g. Long 1985a; Skehan 1998a; R. Ellis 2003).

Com esta finalidade e tendo em conta que algumas das críticas decorrem da generalização de uma perspetiva particular para todo o ELBT, começaremos por enunciar, brevemente, algumas das diferenças existentes entre as propostas de Long (1985a), Skehan (1998a) e R. Ellis (2003), a que nos referimos, em particular, no presente trabalho.

Como sublinhámos em outros momentos do capítulo, as três versões sustentam que o recurso a tarefas permite criar contextos para um uso natural da língua, ainda que todas elas considerem, também, necessário promover um foco na forma, distinguindo-se apenas no modo que consideram mais adequado para o efeito: assim, e enquanto Long enfatiza o recurso a *feedback* corretivo; Skehan valoriza o *design* da lição e o recurso à fase pré-tarefa; e R. Ellis propõe várias maneiras de promover um foco na forma, em todas as fases da lição. As três propostas diferem, ainda, relativamente à importância que atribuem ao trabalho em grupo (R. Ellis não considera ser uma característica essencial); ao tipo de tarefa (Skehan valoriza as tarefas sem foco, enquanto R. Ellis e Long também reconhecem a importância de tarefas com foco); e, ainda, à rejeição de abordagens tradicionais (Long e Skehan consideram o ensino tradicional como sendo, teoricamente, indefensável, enquanto R. Ellis encara a possibilidade de poder, por vezes, ser compatível com o ELBT).

As diferenças assinaladas mostram, de facto, que o ELBT não é uma abordagem monolítica, ainda que muitas das críticas que iremos analisar incorram no erro de generalizar a perspetiva de um autor para toda a abordagem, como sucede, por exemplo, em relação à definição de “tarefa”, que tem sido alvo de várias críticas.

Neste âmbito, destacamos Widdowson (2003:124) que aponta algumas limitações à definição de “tarefa”, argumentando que não é suficientemente clara e que não permite estabelecer uma distinção em relação a outro tipo de atividade didática. Esta observação baseia-se, contudo, exclusivamente na proposta de Skehan (1998b:95-96), sendo que, de facto, este autor não estabelece uma diferença entre sentido pragmático e semântico, não clarifica o que entende por “objetivo” nem descreve qual a natureza da relação entre tarefa e o mundo real.

Existem, no entanto, definições de tarefa mais precisas (v. R. Ellis 2003), pelo que não faz sentido generalizar as considerações que decorrem da análise de uma proposta concreta para todas as outras. De facto, como referido na introdução do presente capítulo, a definição proposta por R. Ellis (2003:16) permite diferenciar a tarefa de outro tipo de atividade, sendo clara a finalidade de envolver os estudantes tanto no sentido pragmático como no sentido semântico, assim como a importância de existir uma lacuna na informação que motive o desempenho da tarefa e, ainda, a possibilidade de os estudantes recorrerem aos seus próprios recursos linguísticos.

Na sua crítica, Widdowson (2003:115) refere, também, que muitas das tarefas propostas por Skehan dificilmente figurariam na vida real, partindo do princípio de que uma das características da tarefa é o facto de ser “autêntica” do ponto de vista situacional. O autor não prevê, contudo, a distinção entre autenticidade situacional e autenticidade interacional, quando o que é importante para o ELBT é o segundo tipo de interação. Ou seja, se é verdade que apenas algumas tarefas promovem autenticidade situacional (embora, em contexto de sala de aula, seja difícil), todas as tarefas (para serem consideradas como tal) promovem autenticidade interacional, designadamente, ao nível da negociação de sentido, *scaffolding*, inferência e monitorização (R. Ellis 2009b:227).

Para além da definição de tarefa, uma segunda crítica também formulada por Widdowson (2003:167) diz respeito ao facto de as tarefas darem prioridade ao sentido

pragmático (i.e. uso da língua em contextos) em detrimento do semântico (i.e. o sentido associado a formas linguísticas específicas, independentemente do contexto). Segundo o autor, o ELBT requer que os estudantes processem o sentido pragmático, sem disponibilizar pistas situacionais necessárias à aquisição do sentido semântico, enquanto as abordagens de ensino mais tradicionais falham precisamente pelo contrário. R. Ellis (2009b:229) contraria, no entanto, o argumento de que o ELBT não permite abordar o sentido semântico, dando o exemplo de uma tarefa, habitualmente, usada no ELBT, que requer atenção tanto ao sentido pragmático como ao sentido semântico.⁴

Associada à importância atribuída ao sentido pragmático no ELBT, destaca-se uma outra objeção (e.g. Cook 1997, 2000) – que decorre de uma perspectiva multifuncional da língua, baseada nas funções da linguagem (Jakobson 1960)⁵ – de acordo com a qual o ELBT restringe o modo como a língua é usada, fazendo com que os estudantes percam experiências que podem ser de grande importância para a aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, a função poética encontra-se, totalmente, ausente do ELBT, uma vez que a maior parte das tarefas propostas dá prioridade à transmissão de conteúdo referencial e a crenças pessoais em detrimento de um uso poético, que é uma dimensão fundamental da linguagem.

Cook (1997:228-230) sustenta que o jogo com a língua (envolvendo a criação de regularidades fonéticas e estruturais, assim como o jogo sobre unidades de sentido) predomina em todas as áreas da vida e figura de modo natural tanto na linguagem das crianças como na dos adultos (em jogos, literatura, anedotas, etc.) e considera limitada qualquer abordagem sobre o ensino que se baseie na premissa de que a língua deve, apenas, ser ensinada para resolver problemas, desempenhar funções sociais ou falar sobre o mundo real. Assim, embora não defenda o desenvolvimento de uma metodologia em que o

⁴ O autor dá o exemplo de uma tarefa de identificação de diferenças em que dois estudantes são confrontados com imagens diferentes (que ilustram algumas pessoas a desempenhar várias atividades), com a finalidade de aferir diferenças entre ambas, esperando-se que os estudantes recorram a uma estrutura-alvo útil, como o *Present Continuous*, sendo que, neste caso, a tarefa requer atenção tanto ao sentido pragmático como semântico.

⁵ Jakobson (1960) distingue as seguintes funções da linguagem: função referencial (i.e. o uso da língua para transmitir informação); a função emotiva (i.e. o uso da língua para exprimir sentimentos); a função apelativa (i.e. o uso da língua para influenciar as ações de outras pessoas); função fática (i.e. o uso da linguagem para estabelecer, interromper, prolongar a comunicação ou confirmar se esta está a ter lugar); função metalinguística (i.e. o uso da linguagem para comunicar sobre o código em si); função poética (i.e. o uso da língua em que a atenção é colocada na forma/mensagem).

uso lúdico da língua desempenhe um papel central, a autora considera que esta dimensão deve ser integrada em qualquer abordagem de ensino e que o tipo de comunicação que é promovido por tarefas acaba por ser limitado e desmotivante, não refletindo um uso autêntico da língua, ao enfatizar aspetos racionais e transacionais em detrimento de aspetos relacionados com a imaginação e a criatividade.

Estas críticas são, sem dúvida, relevantes e devem servir para reconhecer a importância de se integrarem tarefas que envolvam, também, um uso mais lúdico da língua, como proposto por Maley (2001:325-27), segundo o qual a literatura pode constituir uma fonte rica de *input* para a elaboração de tarefas e a produção de textos literários pode servir para que os estudantes exercitem a função poética.⁶ No mesmo sentido, mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:26) propõem uma nova orientação, de acordo com a qual a instrução deve ter em conta que existe um aspeto subjetivo para aprender uma nova língua, o que traduz o reconhecimento de que o ensino da língua envolve muito mais do que o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e que a aprendizagem de um novo idioma pode mudar a forma como as pessoas veem a realidade e o mundo, pelo que é importante promover, igualmente, a construção de perceções, atitudes e valores, ajudando os estudantes a examinar criticamente as suas práticas e crenças sobre o mundo, mediante atividades que encorajem o jogo com a língua ou a identificação emocional e recorrendo, designadamente, à literatura.

Uma outra objeção, habitualmente, dirigida ao ELBT, diz respeito ao facto de a interação, que decorre da realização de tarefas, poder resultar em amostras limitadas de uso da língua com pouco valor para a aquisição e de não existir garantia de que as tarefas venham a promover o tipo de comunicação que é considerado necessário para o efeito, uma crítica que tem sido mais, explicitamente, formulada por Seedhouse (1999:149-56), com base em evidências de que o desempenho de tarefas pode resultar em formas de comunicação limitadas e sintéticas.

Relativamente à crítica referida, R. Ellis (2009b:229) refere que um dos objetivos do ELBT é o de criar contextos nos quais os estudantes possam experienciar a língua, o que implica comunicar em diferentes níveis do seu desenvolvimento, usando qualquer tipo de

⁶ Maley e Moulding (1985) apresentam alguns exemplos de tarefas mais criativas.

recurso que esteja ao seu alcance, pelo que em níveis iniciais de aprendizagem pode, de facto, ocorrer um uso mais limitado da língua, embora tal não signifique que a interação não tem valor pedagógico nem justifique o afastamento do ELBT.

R. Ellis (*idem ibidem*) sublinha também que, mesmo os estudantes de nível inicial podem beneficiar do envolvimento em tarefas interativas, uma vez que estas encorajam o desenvolvimento das suas competências estratégicas, pelo que não se pode considerar que este tipo de interação (ainda que mais limitada em termos de resultado linguístico) não tem valor para a aquisição pois, de facto, os estudantes estão a colaborar na construção do conhecimento em direção a uma mútua compreensão. R. Ellis e Shintani (2014:155) acrescentam, ainda, que a natureza das interações, no âmbito do ELBT, depende de vários fatores (proficiência, características das tarefas e método de implementação), havendo evidências na literatura de que a realização de tarefas pode, de facto, resultar em um uso complexo da língua,⁷ e que os estudantes de nível mais avançado são capazes de se envolver em interações, linguisticamente, mais ricas, sobretudo se lhes for dada oportunidade para realizarem uma pré-tarefa e fazerem planeamento *online* (e.g. Yuan e Ellis 2003).

Widdowson (2001:12-21) aponta, ainda, um outro motivo pelo qual as tarefas podem não envolver os estudantes em um tipo de comunicação que seja relevante para a aquisição e que decorre do princípio, sustentado pelo ELBT, de que os estudantes devem atuar como utilizadores da língua (ou seja, devem usar a língua como um instrumento de comunicação), uma vez que é difícil exigir, aos participantes, que atuem em função da ideia de que a comunicação é fundamental e que a aprendizagem ocorre acidentalmente. Ao considerar que é impossível simular a comunicação, em contexto de sala de aula, Widdowson (2001) ataca, assim, a assunção central do ELBT (de acordo com a qual é possível ensinar a língua pela comunicação), sustentando que, pelo contrário, o objetivo do ensino de línguas consiste em preparar os estudantes para comunicar e que um programa linguístico oferece uma base mais sistemática e manejável para a preparação de cursos com esta finalidade.

Relativamente a este argumento, existe, de facto, evidência (v. R. Ellis et. al. 2001) de que, embora os participantes se envolvam no jogo comunicativo, quando desempenham as tarefas não abandonam totalmente o papel de professor ou de estudante, havendo vários

⁷ Na Hipótese da cognição, Robinson (2003b:45) também sugere que é possível sequenciar tarefas de modo a gerarem, gradualmente, produções mais complexas.

momentos na comunicação em que estes deixam de atuar como utilizadores da língua e passam a desempenhar os papéis de estudante/professor. A atenção à forma que ocorre nos referidos intervalos corresponde, precisamente, ao que os teóricos argumentam ser necessária à aquisição, contudo, estes momentos não são comunicativos, porque são motivados pela necessidade de tratar a língua como um objeto (negociando a forma) e não pela necessidade de negociar o sentido, havendo razões para acreditar que, muitas vezes, as tarefas não resultam em atos genuínos de comunicação (R. Ellis 2003:335).

No entanto, como referido, o ELBT não defende que os atos comunicativos que decorrem da realização de tarefas têm de espelhar os do “mundo real” (o que, tal como Seedhouse e Widdowson argumentam, seria improvável), pelo contrário, a reivindicação feita pelo ELBT é a de que a realização de tarefas permite que os estudantes se envolvam no mesmo tipo de processos cognitivos (e.g. negociação de sentido, registo cognitivo, negociação da forma, processamento da informação, etc.) que surge na comunicação fora da sala de aula e que envolvem a atenção do estudante tanto ao sentido como à forma, enquanto usam a L2 para adquirir finalidades comunicativas. Ou seja, são estes processos e não os atos comunicativos que criam as condições para que a aquisição ocorra, não sendo necessário demonstrar que o ELBT é autêntico, natural ou conversacional, mas que envolve processos cognitivos que promovem a aquisição (ibidem:336).

Entre as várias críticas dirigidas ao ELBT, tem, ainda, sido questionada a aplicabilidade da instrução baseada em tarefas (Seedhouse 2005:533-570), por não se poder prever que tipo de uso da língua irá resultar do desempenho da tarefa e de não ser possível assegurar uma cobertura adequada da língua-alvo. De facto, existem evidências (e.g. Coughlan e Duff 1994) de que a tarefa nem sempre apresenta o resultado previsto e que é difícil, por exemplo, elaborar tarefas em que a utilização de uma determinada estrutura seja essencial ou útil,⁸ sendo melhor esperar que o estudante recorra a uma estrutura que seja natural, como mostra o estudo desenvolvido por Loschky e Bley-Vroman (1993), pelo que, mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:153) reconhecem que talvez seja mais fácil promover um foco na forma metodologicamente do que através do *design* da tarefa.

⁸ Os estudos sobre tarefas com foco mostram, apenas, alguns casos em que é possível elaborar tarefas que resultam na forma linguística-alvo (e.g. Mackey 1999).

Não obstante, embora o ELBT reconheça a possibilidade de os estudantes usarem os seus próprios recursos, também permite elaborar tarefas de modo a que os estudantes deem prioridade a determinadas dimensões da língua: os trabalhos desenvolvidos por Robinson (2007) e Skehan (2001), por exemplo, mostram que determinadas características de elaboração têm efeito na correção, complexidade e fluência; e o trabalho de Foster e Skehan (1996) revela que as variáveis de implementação das tarefas (como o tempo de planeamento) influenciam o desempenho de modo previsível.

Por outro lado, a crítica de Seedhouse (2005) baseia-se, exclusivamente, na análise de tarefas de produção, quando no ELBT podem, também, ser elaboradas tarefas de compreensão (oral e escrita) que permitem disponibilizar *input*, tornando mais fácil assegurar uma correspondência entre a forma-alvo para a qual se pretende chamar a atenção do estudante e os aspetos da língua que o estudante processa, enquanto realiza a tarefa.

Relativamente à crítica (e.g. R. Sheen 2003; Swan 2005) de que o ELBT não permite fazer uma adequada cobertura gramatical, R. Ellis (2009b:231) chama, ainda, a atenção para a necessidade de se fazer uma distinção entre “programa baseado em tarefas” e “ensino baseado em tarefas”: assim, quando falamos em “programa baseado em tarefas” é possível encontrar algumas propostas (e.g. Long e Crookes 1993; Skehan 1998b) que, apenas, sustentam a integração de tarefas sem foco (sendo que, nesse caso, a gramática, não tem lugar no programa), embora também existam outras versões (e.g. R. Ellis 2003; Samuda e Bygate 2008; Willis e Willis 2007) que reconhecem a utilidade de se integrarem tarefas com foco no programa, o que implica determinar o seu conteúdo linguístico e especificar os aspetos gramaticais a ensinar.⁹

Por outro lado, quando nos referimos a “ensino baseado em tarefas”, torna-se necessário abordar, também, a metodologia (ou seja, o modo como o programa é implementado) e, neste âmbito, todos os defensores do ELBT consideram importante promover, metodologicamente, um foco na forma (incluindo a gramática), ainda que existam, como vimos, diferenças entre os autores em relação à abordagem adotada: Willis e

⁹ R. Ellis (2003:206) admite também a possibilidade de se elaborar um programa composto, exclusivamente, ou por tarefas sem foco ou por tarefas com foco, bem como a possibilidade de um programa misto (i.e. tarefas com foco e sem foco).

Willis (2007), por exemplo, argumentam que a atenção à forma deve ser restringida à fase pós-tarefa; Long (2007a) considera melhor promover o foco na forma por meio de reformulações na fase principal; Estaire e Zanon (1994) sugerem que a pré-tarefa pode incorporar algum ensino da gramática; R. Ellis (2003) sustenta que o foco na forma pode ser promovido em qualquer fase da lição, embora de modo diferente;¹⁰ e, mais recentemente, como já referimos, R. Ellis e Shintani (2014:153) referem que talvez seja mais fácil promover um foco na forma metodologicamente do que através do *design* da tarefa, recorrendo ao planeamento estratégico e à negociação de sentido ou, na fase pós-tarefa, através do ensino direto de estruturas, que se tenham revelado problemáticas durante ao desempenho da tarefa.

Em suma, a gramática desempenha um papel importante no ELBT tanto em termos de programa como de metodologia e, apesar de não ser um aspeto central, é incorreto reivindicar o contrário, uma vez que o ELBT contempla o ensino da gramática de várias maneiras, embora tente evitar o ensino explícito de itens linguísticos pré-determinados, que tende a ser privilegiado em muitos contextos educativos (R. Ellis e Shintani 2014:153).

De facto, o foco na forma (de modo accidental), tal como definido por Long,¹¹ é uma das muitas maneiras possíveis de abordar a gramática, contudo, levou à crítica (e.g. R. Sheen 2003) de que, no ELBT, a atenção à forma se encontra limitada a *feedback* corretivo, para minimizar a interferência no desempenho, e que a única gramática abordada no ELBT é a que gera problemas de comunicação (aquilo que Long designa por “negociação de sentido”). Este argumento é verdadeiro, se apenas tivermos em conta a versão do ELBT proposta por Long, mas como referido, o foco na forma pode ser promovido de várias maneiras e pode ocorrer mesmo que não se verifiquem dificuldades de compreensão (R. Ellis 2009b:233), como sucede quando o professor reformula as produções dos estudantes para disponibilizar um modelo mais correto.

¹⁰ R. Ellis (2003:260) refere, contudo, que durante o desempenho da tarefa o foco incide na forma (i.e. é accidental), enquanto na fase pré-tarefa e na fase pós-tarefa incide nas formas (i.e. seleção de algumas estruturas da língua-alvo).

¹¹ Long (1988:1113-47) distingue “foco na forma”, em que a atenção a determinadas estruturas da língua-alvo é accidental, de “foco nas formas”, que se refere a abordagens mais tradicionais em que o professor seleciona previamente um conjunto de formas da língua-alvo, de que os estudantes têm conhecimento e que se espera que venham a dominar, corretamente.

R. Sheen (2003:225-33) refere ainda que, no ELBT, a atenção à gramática, na fase pós-tarefa, decorre apenas da realização de tarefas de promoção da consciência linguística, o que parece basear-se na argumentação de R. Ellis (1991, 1993) que, ao comparar este tipo de tarefas com outras atividades, sustenta que as primeiras são compatíveis com aquilo que se sabe sobre a aquisição de L2, uma vez que se dirigem ao conhecimento explícito e não ao implícito e, por essa razão, não revelam o problema que decorre da falta de correspondência entre a instrução e o processo de desenvolvimento da língua, que se coloca quando a finalidade consiste em promover o conhecimento implícito. Contudo, embora R. Ellis sustente que este tipo de atividade constitui um meio ideal para promover o trabalho gramatical na fase pós-tarefa, particularmente, com estudantes adultos de nível intermédio (embora também possam funcionar com crianças),¹² o autor não defende que esta é a única forma de abordar a gramática na fase pós-tarefa. De facto, R. Ellis (2003:158-262) identifica um número variado de maneiras de abordar a gramática na fase pós-tarefa, incluindo exercícios de prática tradicionais e exercícios de registo cognitivo. Ou seja, R. Sheen generaliza a interpretação (incorreta) que faz da posição de R. Ellis, em relação à fase pós-tarefa, para todo o ELBT.

Swan (2005:376-401) argumenta, ainda, que o ELBT não contempla a aquisição do vocabulário e da pronúncia, uma crítica que parece resultar da interpretação de que o “foco na forma” se refere apenas à gramática, o que não corresponde ao modo como os teóricos e investigadores operacionalizaram o conceito (R. Ellis 2009b:234), uma vez que o foco na forma pode centrar-se tanto em características gramaticais como fonológicas, lexicais ou discursivas (R. Ellis e Shintani 2014:154). Por outro lado, os estudos realizados na área têm mostrado que o foco na forma é predominantemente de natureza lexical (e.g. Williams 1999) e que os episódios de foco no vocabulário e na pronúncia excedem os de natureza gramatical (e.g. R. Ellis et. al. 2001; Loewen 2005). Neste sentido, a crítica de Swan não parece ter fundamento pois, por um lado, não corresponde às reivindicações dos teóricos e, por outro lado, ignora os dados empíricos disponibilizados por vários trabalhos de investigação.

Uma das objeções mais surpreendentes tem sido, contudo, a de que o ELBT valoriza a produção (*output*) e falha ao não permitir oferecer *input* aos estudantes, contrariamente ao

¹² O trabalho desenvolvido por Bouffard e Sarkar (2008) desenvolve este tópico.

que se verifica em abordagens tradicionais, como sustenta Swan (2005:376-401), uma crítica que parece basear-se na assunção de que as tarefas têm, necessariamente, de envolver interação e produção, quando também existem tarefas que permitem disponibilizar *input* e que envolvem compreensão oral e escrita. Por outro lado, existem evidência (e.g. Loschky 1994; R. Ellis et. al. 1994; Ellis e Hembach 1997), algumas recentes (Shintani 2011, 2012) de que as tarefas de compreensão, como as do tipo ouvir-e-fazer,¹³ são eficazes tanto para praticar a compreensão como para promover a aquisição; e, ainda, alguns trabalhos (e.g. Shintani e Ellis 2010; Shintani 2013) de acordo com os quais estas tarefas também podem ser enriquecidas com determinadas características gramaticais, tendo efeitos positivos na aquisição; bem como alguns estudos (e.g. Dupuy e Krashen 1993) que demonstram que a leitura extensiva pode promover a aquisição acidental de vocabulário.

Quanto ao argumento de Swan (idem ibidem) de que as abordagens tradicionais permitem disponibilizar mais *input*, R. Ellis (2009b:235) sublinha que é possível verificar, facilmente, que essa assunção não é verdadeira, uma vez que não se reflete em muitos manuais atuais dirigidos a níveis iniciais de aprendizagem, que tendem a apresentar mais *input* visual (imagens e fotos) do que *input* linguístico, o que também verificámos em alguns dos manuais analisados no segundo capítulo.

Entre as várias críticas dirigidas ao ELBT, tem ainda sido referido que este tipo de ensino se centra no estudante, enquanto o professor fica limitado ao papel de “gestor” e “facilitador” da aprendizagem, como sustenta Swan (2005:391), ignorando, contudo, que algumas versões do ELBT se centram totalmente no professor (e.g. Prabhu 1987), pelo facto de considerarem que o docente é um comunicador competente capaz de ajustar a complexidade da sua produção às necessidades e características do estudante (Prabhu 1987:57).

Por outro lado, em quase todas as versões do ELBT, incluindo as que dão prioridade ao trabalho em grupo, o professor é muito mais do que um gestor ou facilitador das tarefas, sendo também responsável por promover a atenção dos estudantes para a forma, durante o desempenho, tanto de modo preventivo como reativo. Assim, embora seja correto afirmar que o professor tem de atuar como gestor e facilitador da aprendizagem, a observação de

¹³ Na secção sobre tarefas de compreensão oral e aquisição, analisámos este tipo de tarefa.

Swan ignora o facto de que, por um lado, o professor tem, necessariamente, de adotar papéis institucionais e, por outro, que o ELBT pode incluir uma fase pré-tarefa e uma fase pós-tarefa mais centradas no professor, ou seja, tal como em outros tipos de ensino, pode centrar-se mais no professor ou no estudante. A observação de Swan traduz, assim, uma interpretação limitada sobre o que se encontra subjacente ao papel facilitador do professor, que envolve muito mais do que pôr os estudantes a desempenhar tarefas em grupo, como sublinham R. Ellis e Shintani (2014:154).

Por outro lado, o facto de a maior parte da investigação sobre ELBT se centrar em estudantes já com alguma proficiência na língua-alvo (de nível intermédio ou avançado) tem levado alguns autores (e.g. Swan 2005) a questionar se o ELBT pode ser usado com estudantes sem conhecimentos prévios da língua, havendo também professores que consideram o desempenho de tarefas demasiado difícil para estudantes de nível inicial, argumentando que estes não têm competências comunicativas suficientes para trocar informação, negociar o sentido ou apoiar a produção dos colegas (condições que, de acordo com o ELBT, promovem a aquisição de L2), alegando que os estudantes de L2 não poderão usar a língua sem, primeiro, saberem explicitamente algo sobre as estruturas básicas (sintaxe) e vocabulário essencial.

No mesmo sentido, Swan (2005:376-401) sustenta que os estudantes em níveis iniciais de aprendizagem precisam, primeiro, de aprender gramática, sem a qual não serão capazes de comunicar nem de mudar a sua atenção para a forma, no âmbito das interações em que participam, por terem poucos conhecimentos gramaticais e não conseguirem produzir qualquer discurso a partir do qual esse foco possa ser desencadeado. Este entendimento encontra-se, igualmente, subjacente à assunção de que o ELBT é, apenas, adequado em contextos nos quais os estudantes têm acesso à língua-alvo fora da sala de aula (ou seja, contextos de aquisição ricos) e não em contextos de aprendizagem como língua estrangeira, nos quais se considera necessário recorrer a uma abordagem mais estruturada, de modo a assegurar que os estudantes desenvolvem os seus recursos gramaticais para comunicar.

Esta linha de argumentação revela vários problemas, desde logo o facto de assumir que o ELBT requer produção e trabalho a pares ou em grupo, logo de início, ignorando, mais uma vez, o facto de este tipo de ensino contemplar, também, tarefas que apenas

278

disponibilizam *input*, sendo que, com estudantes de nível inicial, a abordagem mais adequada será, claramente, a que enfatiza a compreensão oral e escrita.

R. Ellis (2009b:237) argumenta, ainda, que existem evidências (v. Ellis 1999a para uma revisão) de que a instrução baseada no *input*¹⁴ se revela eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo, o que também é corroborado por estudos mais recentes (R. Ellis e Shintani 2014:131); havendo, igualmente, algumas propostas dirigidas a estudantes de nível inicial, como a de Willis e Willis (2007:69-70), que se baseia na realização de tarefas centradas no vocabulário, envolvendo linguagem escrita e foco na forma e em que a produção é solicitada de modo muito gradual; assim como a de Duran e Ramaut (2006:47-75), que apresenta critérios para a sequencialização de tarefas dirigidas à aprendizagem do holandês por crianças e jovens (dos 12 aos 18 anos), em que as tarefas recetivas estão no centro do programa.

A proposta de R. Ellis (2003), em que nos focámos, procura corresponder, assim, ao conhecimento atual sobre o processo de aquisição de L2, designadamente, o facto de a gramaticalização decorrer de forma gradual e dinâmica, pelo que, segundo o autor, o ensino da gramática a estudantes de nível inicial não tem muita utilidade, a menos que o objetivo seja desenvolver o conhecimento explícito sobre a língua. O autor sustenta, pelo contrário, que a instrução deve criar um contexto no qual a gramática seja adquirida de modo gradual e dinâmico, enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade para usar este conhecimento na comunicação (R. Ellis e Shintani 2014:156); sendo, também, a razão por que R. Ellis (2009b:238) considera este tipo de ensino, particularmente, adequado em contextos de aquisição pobres (i.e. com pouco acesso à língua-alvo fora da sala de aula), uma vez que a aprendizagem formal pode ser um meio de promover esse conhecimento gradual sobre a língua.

R. Sheen (2003:125-33) e Swan (2005:376-401) têm argumentado, ainda, que não existem evidências que permitam sustentar a base teórica do ELBT ou que demonstrem que

¹⁴ Como vimos, a instrução baseada no *input*, também conhecida por instrução baseada na compreensão (Loewen 2014:81), enfatiza a apresentação de *input* (que, no caso das tarefas com foco, é manipulado de modo a promover o mapeamento entre forma e sentido e não envolve, necessariamente, produção, embora os estudantes não sejam impedidos de o fazer), sendo um tipo de instrução que alguns autores (e.g. R. Ellis 2003; Shintani 2013) consideram mais adequado a estudantes de nível inicial de aprendizagem e para a aquisição de novas formas gramaticais, embora se revele eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo.

este tipo de ensino é melhor do que o ensino tradicional, omitindo, contudo, o facto de, por um lado, já terem sido desenvolvidos estudos longitudinais com a finalidade de comparar os dois tipos de ensino referidos (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais, o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada na apresentação, prática e produção; e, por outro lado, que existem vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição.

Mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:157-58) referem, igualmente, que os trabalhos até agora desenvolvidos mostram que o ELBT é eficaz em promover a aquisição de L2 e que, em alguns aspetos, é superior ao método de apresentação, prática e produção, embora sublinhem que o método comparativo é problemático (apesar de ser importante para o debate sobre o ELBT), dada a dificuldade em controlar as variáveis envolvidas, pelo facto de tanto o ELBT como o método de apresentação, prática e produção poderem ser implementados de várias maneiras e com níveis de êxito diferentes, dependendo dos estudantes e professores envolvidos.

Por outro lado, é também importante sublinhar que as hipóteses colocadas pelo ELBT, que Swan considera não terem sustentação, têm sido investigadas, existindo dados que as permitem validar, designadamente, que o foco na forma em contexto comunicativo facilita a aquisição (e.g. Mackey e Philp 1998); que o registo cognitivo (isto é, a atenção consciente à forma) é necessário para a aquisição (e.g. Y. Sheen 2004); ou que os estudantes apenas são capazes de adquirir formas para as quais se encontram preparados, em termos de desenvolvimento (e.g. Pica 1983; R. Ellis 1989).

Swan está, de facto, certo quando diz que estas hipóteses constituem a base teórica do ELBT, mas falha ao reivindicar que não têm sustentação empírica, pois, embora continue a existir necessidade de demonstrar a eficácia do ELBT, existem vários trabalhos de investigação que têm conseguido mostrar que a aprendizagem accidental ocorre, de facto, em resultado do desempenho de tarefas, tendo identificado, igualmente, algumas condições que facilitam este processo (R. Ellis 2009b:239).

Para além das críticas e objeções de natureza teórica e empírica, até aqui analisadas, têm, ainda, sido referidas algumas dificuldades práticas associadas à implementação do

ELBT, como mostram alguns estudos desenvolvidos na área (e.g. Carless 2004; McDonough e Chaikitmongkol 2007) que decorrem, em particular, da falta de compreensão sobre o que constitui uma tarefa e, em geral, dos fundamentos que sustentam o ELBT.

Segundo R. Ellis (2009b:241), muitos dos problemas aferidos na implementação de cursos baseados em tarefas poderiam, contudo, ser minimizados com base em algumas orientações fundamentais, nomeadamente, a importância de o professor compreender o que é, de facto, uma tarefa e de informar os estudantes sobre as finalidades e premissas subjacentes à sua realização (ou seja, que as tarefas promovem uma aprendizagem accidental, capaz de facilitar a competência comunicativa dos estudantes); a necessidade de as tarefas serem adequadas ao nível de proficiência dos estudantes (ou seja, se estes se encontram em níveis iniciais de aprendizagem, as tarefas devem começar por se centrar na disponibilização de *input* e não na produção); e, ainda, a utilidade de se testarem as tarefas para assegurar que resultam em um uso apropriado de L2, efetuando alterações à luz da experiência adquirida; e, por fim, a importância de os professores se envolverem no desenvolvimento de materiais.

Por outro lado, existem, ainda, alguns fatores que condicionam a forma como os professores adotam ou rejeitam algum tipo de inovação e que decorrem, designadamente, das características das propostas (i.e. da sua simplicidade ou complexidade) assim como da própria personalidade e capacidades dos professores e do contexto sociocultural.

No que diz respeito à complexidade subjacente ao ELBT, apesar de os professores poderem, facilmente, perceber as suas finalidades (a ideia de que as tarefas sem foco linguístico podem ser usadas para envolver os estudantes no processo comunicativo, promovendo a aquisição, é, em si, uma ideia simples), este tipo de ensino torna-se mais complexo quando é introduzida a ideia de tarefas com foco, que podem ser difíceis de distinguir de exercícios linguísticos contextualizados. Outros fatores que podem introduzir complexidade e levar à rejeição do ELBT dizem respeito, segundo R. Ellis (2003:321), por um lado, ao facto de não existir um procedimento simples de sequenciar as tarefas e, por outro lado, de não haver consenso relativamente ao modo de promover o foco na forma. Por estas razões, o autor (idem ibidem) considera que o ELBT poderá ser mais, facilmente, adotado e testado se não existir a necessidade de substituir, totalmente, abordagens linguísticas já existentes, o que significa que o professor não terá de adotar um curso, exclusivamente,

baseado em tarefas, sendo apenas necessário que proponha algumas tarefas, pelo que é provável que o designado “ensino apoiado em tarefas” passe a ser mais adotado do que o “ensino baseado em tarefas”, uma vez que coloca menos problemas de implementação aos professores.

Para além das dificuldades práticas referidas, existem, ainda, objeções de natureza sociopolítica, de acordo com as quais este tipo de abordagem é uma criação anglo-saxónica e que, independentemente da base psicolinguística que a sustenta, os tipos de discurso, identificados como sendo desejáveis em contexto de ELBT, assumem um tipo de relação entre o professor e os estudantes que podem entrar em conflito com o tipo de relação considerada culturalmente apropriada em algumas salas de aula, sobretudo fora do mundo ocidental.

De facto, alguns estudos empíricos (e.g. Li 1998; Carless 2004; Butler 2005) têm servido para questionar, em particular, a possibilidade de o ELBT ser implementado em determinados contextos, como países asiáticos, onde os professores tendem a adotar uma filosofia de ensino muito diferente da que se encontra subjacente ao ELBT e de poderem, ainda, ter algumas limitações na sua proficiência em L2 que impossibilitaria o tipo de atuação (designadamente, em termos de *feedback* e negociação de sentido) que é requerida pelo ELBT.¹⁵

Assim, de modo a promover a aproximação entre o discurso teórico e a prática, é necessário ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam o ELBT e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem, o que poderá implicar mais esforços de testagem de cursos baseados em tarefas em diferentes contextos, pois se houver mais evidências de que o ELBT é praticável e que promove a aquisição, haverá maior probabilidade de ser adotado; para além de ser, também, necessário haver um maior investimento na formação de professores, nomeadamente, ao nível da divulgação e clarificação dos princípios e técnicas subjacentes a este tipo de ensino (R. Ellis 2003:337).

¹⁵ Existem, no entanto, relatos de implementação de cursos baseados em tarefas bem sucedidos, em países asiáticos, como relata o trabalho de McDonough e Chaikitmongkol (2007), desenvolvido na Universidade da Tailândia.

Por fim, assinalam-se alguns impedimentos de carácter estrutural que dificultam a sua implementação, como o facto de o ELBT não ser facilmente implementado em salas de aula com muitos estudantes; e de, ao nível da avaliação, requerer o uso de métodos diretos¹⁶ que permitam recolher amostras de uso da língua, quando, em muitos contextos educativos, os testes avaliam, sobretudo, conhecimentos explícitos, levando a que os professores sintam necessidade de adequar o seu ensino a este tipo de avaliação. De facto, entre os fatores que dificultam a adoção do ELBT em contextos formais de aprendizagem destacam-se os métodos de avaliação institucionalmente adotados, que tendem a privilegiar o conhecimento sobre a língua em detrimento da capacidade de usar a língua, condicionando os professores e levando-os a optar por abordagens mais tradicionais que se baseiam nos mesmos princípios.

A questão da avaliação com base em tarefas, ainda que relevante, não será, contudo, aprofundada no presente trabalho, por termos verificado que esta área continua a requerer investigação considerável, de modo a assegurar que as tarefas e os métodos de aferição são válidos e fidedignos, o que alguns autores encaram com ceticismo (e.g. Widdowson 2001), enquanto outros (e.g. Brown e Hudson 1998) defendem que a avaliação baseada em tarefas precisa de (e, provavelmente, deve) recorrer também a métodos indiretos de avaliação,¹⁷ cuja segurança é mais fácil de garantir, sustentando que os dois tipos de testes são úteis, por razões diferentes.

No mesmo sentido, R. Ellis (2008a:5) e, mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:27) consideram que, para avaliar a proficiência linguística, é importante examinar tanto a produção controlada como a produção livre dos estudantes, defendendo que o recurso a avaliações com base na seleção de respostas (e.g. múltipla escolha) e resposta controlada (e.g. preenchimento de lacunas) permite aferir melhor os efeitos da instrução com foco na forma; enquanto o recurso a atividades comunicativas (e.g. tarefas) permite

¹⁶ Os métodos diretos são holísticos, por natureza, e têm como finalidade recolher amostras de uso da língua (com recurso a uma composição livre; entrevista oral; simulações de tarefas baseadas na vida real) que são, depois, avaliadas com base em uma classificação externa. A avaliação com base em tarefas refere-se, assim, à avaliação que recorre, apenas, a tarefas holísticas (ou seja, tarefas que têm como finalidade recolher amostras de uso da língua) e que envolvem, comportamentos (ou processos linguísticos) que ocorrem em atividades realizadas no mundo real, pelo que a característica definidora da avaliação é o facto de ser direta e não o facto de se referir ao desempenho (R. Ellis 2003:285).

¹⁷ Os métodos indiretos procuram aferir a proficiência, com base em medidas linguísticas do próprio teste (e.g. testes de múltipla escolha; testes de vocabulário e gramática; testes que procuram avaliar aspetos específicos da proficiência comunicativa).

avaliar um tipo de produção livre que se aproxima mais do uso da língua que será exigido aos estudantes, fora da sala de aula. No segundo caso, o desempenho da tarefa pode ser aferido por meio de avaliações diretas dos resultados (o que apenas é possível com tarefas que admitem uma única resposta, como uma tarefa de identificação de diferenças), ou com recurso a classificações externas, envolvendo a avaliação de aspetos como a correção, complexidade e fluência, embora seja necessário assegurar que as classificações são válidas e fidedignas.

Também Willis e Willis (2007:1), embora sublinhem que este tipo de ensino não foi pensado em função dos exames que os estudantes terão de realizar, sugerem algumas soluções para a questão da avaliação nos cursos de línguas baseados em tarefas e consideram possível incorporar atividades com foco na forma (ou nas formas), depois de realizada a tarefa principal, com a finalidade de preparar os estudantes para abordar o tipo de questões que irão encontrar nos exames.

Em suma, na presente secção procurámos referir algumas das críticas que têm sido dirigidas ao ELBT, argumentando que estas decorrem, muitas vezes, de generalizações ou de interpretações incorretas tanto da base teórica como da metodologia preconizada pelo ELBT. Verificámos, contudo, que algumas das críticas dirigidas ao ELBT levantam, de facto, questões relevantes e obrigam a ir além dos seus fundamentos psicolinguísticos e a examinar os fatores sociais, culturais, políticos e históricos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e cujo reconhecimento deve contribuir para o seu melhoramento.

Concluimos, assim, que, embora algumas soluções passem, eventualmente, por adaptações e uma seleção cuidada do conteúdo e modo de implementação (em determinados contextos de aprendizagem), em outros casos, as respostas a este tipo de impedimentos implicam uma mudança radical de filosofia educativa e dos recursos usados pelos professores em sala de aula, o que apenas será possível mediante alterações políticas mais profundas, pelo que se deve aceitar que podem existir, de facto, certas barreiras à implementação do ELBT que são independentes de evidências psicolinguísticas, designadamente, em contextos onde o ensino não é visto como uma atividade colaborativa e experiencial.

CAPÍTULO V: PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO ELBT EM SALA DE AULA

V. 1. A promoção da aquisição de L2 em sala de aula: princípios gerais

Como verificámos, a Aquisição de Segundas Línguas (ASL), enquanto subdisciplina da Linguística Aplicada, é ainda um campo de estudo recente, no âmbito do qual é possível encontrar posições diferentes em relação ao papel desempenhado pela instrução no processo de aquisição de L2, questionando-se, em particular, se a instrução deve basear-se em uma abordagem tradicional com “foco nas formas” (i.e. envolvendo o ensino sistemático de características gramaticais, com base em um programas estrutural), ou adotar uma abordagem com “foco na forma” (i.e. promovendo a atenção para características da língua-alvo, no contexto de atividades comunicativas, com base em um programa baseado em tarefas), ou, ainda, recorrer a uma combinação das duas abordagens; existindo também entendimentos diferentes relativamente ao papel desempenhado pelo conhecimento explícito e ao tipo de *feedback* corretivo que deve ser disponibilizado, o que, no seu conjunto, reflete tanto a complexidade do objeto de estudo como o carácter ainda jovem da área de investigação.

Não obstante, apesar de ser difícil chegar a princípios gerais, com base nos quais a instrução em sala de aula se possa sustentar, existe um conjunto de generalizações provisórias que decorrem de resultados obtidos por várias investigações, de que a Pedagogia da Língua pode beneficiar e a que iremos recorrer para sustentar a construção de um programa de ensino baseado em tarefas no presente capítulo, partindo, em particular, da interpretação que fizemos do trabalho de R. Ellis (2003, 2005a, 2008a, 2010a, 2010b, 2011), recentemente atualizado (R. Ellis e Shintani 2014), que o autor desenvolveu a partir de uma grande variedade de perspetivas teóricas, embora enfatize a importância dos aspetos cognitivos e sociais.

Assim, entre as várias perspetivas sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que têm surgido ao longo dos anos, iremos focar-nos, sobretudo, na abordagem psicolinguística, de acordo com a qual existem determinadas propriedades nas tarefas que

predispõem ou induzem os estudantes a se envolverem em determinados processos mentais e usos da língua que são considerados benéficos para a aquisição (R. Ellis 2000:197).

Partindo do enquadramento referido, o primeiro princípio geral que iremos destacar traduz-se na necessidade de os estudantes terem acesso a quantidades significativas e fontes variadas de *input* em L2 para que possam desenvolver a sua competência comunicativa, sobretudo em contextos onde o idioma é aprendido como língua estrangeira, uma vez que terão poucas possibilidades de atingir níveis elevados de proficiência se apenas contactarem com a língua de aprendizagem, em sala de aula.

Relativamente a este princípio, como vimos, Krashen (1981, 1982) adota uma posição mais radical, ao sustentar que o acesso a *input* compreensível e a motivação são fatores suficientes para que a aquisição ocorra, perspetiva que é contrariada por outros trabalhos de investigação (e.g. Swain 1995) que, embora considerem o *input* fundamental para o desenvolvimento do conhecimento implícito, sublinham também a importância de outras condições, como a produção (*output*).

No mesmo sentido, iremos considerar que a instrução deve maximizar as oportunidades de uso de L2 em sala de aula, o que significa, ainda, que a língua-alvo deve ser não apenas o objeto como o meio de instrução, em particular, quando os estudantes já adquiriram alguns conhecimentos (R. Ellis 2005b:16).

Assim, para além de exposição a *input* em L2, e contrariamente ao que Krashen sustenta, vários investigadores têm reconhecido que o *output* desempenha, também, um papel importante na aquisição, destacando-se Skehan (1998a:16-19) que, partindo do trabalho de Swain (1995), lhe atribui várias funções importantes, como o facto de: (i) permitir gerar melhor *input*, através do *feedback* que é dirigido à produção dos estudantes; (ii) forçar o processamento sintático (i.e. obriga o estudante a dar atenção à gramática); (iii) permitir que os estudantes testem as suas hipóteses sobre a gramática da língua-alvo; (iv) automatizar o conhecimento existente de L2; (v) desenvolver capacidades discursivas; (vi) e ajudar os estudantes a desenvolverem a sua “própria voz” sobre assuntos do seu interesse. A estas funções, R. Ellis (2003:111) acrescenta, ainda, que (vii) o *output* possibilita o acesso a *auto-input*, ou seja, permite que os estudantes deem atenção a *input* que é disponibilizado pelas suas próprias produções.

A importância de se criarem condições para *output* constitui, também, uma das principais razões para incorporar tarefas em um programa de ensino da língua (R. Ellis 2008a:4), uma vez que se tratam de atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua, contrariamente ao que se verifica em exercícios de prática controlada, que resultam, tipicamente, em *output* limitado em termos de extensão e complexidade, não dando oportunidade aos estudantes para se envolverem no tipo de produção que os investigadores consideram ser necessário para o desenvolvimento da interlíngua.

Por outro lado, embora seja útil considerar as contribuições do *input* e do *output*, separadamente, ambos coocorrem na interação, que tanto as teorias computacionais como as teorias socioculturais consideram ser importante para a aquisição, por ser uma forma de criar novos recursos (R. Ellis 2005b:17) e não apenas um meio de automatizar os recursos linguísticos existentes, sendo também mais facilmente promovida com recurso a tarefas do que a exercícios (ibidem:18).

A instrução deve, ainda, criar oportunidades para que os estudantes se centrem (predominantemente) no sentido pragmático¹ da língua (i.e. o sentido contextualizado que resulta dos atos de comunicação), por se considerar que as condições para a aquisição de L2 implicam o envolvimento do estudante na codificação e decodificação de mensagens em atos reais de comunicação (v. Prabhu 1987; Long 1996; Ellis 2008a), mas também porque o desenvolvimento da fluência exige que os estudantes tenham oportunidade de criar sentidos pragmáticos (e.g. DeKeyser 1998), para além de ser considerado mais motivante para os estudantes (e.g. Ellis 2003).

Em termos de implicações pedagógicas, o ELBT parece constituir um meio adequado para que os estudantes se envolvam, igualmente, no sentido pragmático (Ellis 2008a:1), uma vez que, em este tipo de instrução, as lições não são preparadas em torno de aspetos linguísticos específicos e, no seu lugar, o professor seleciona uma série de tarefas comunicativas que se destinam a criar oportunidades gerais de aprendizagem, sendo a

¹ Ellis (2008a:3) considera que o termo foco no sentido pode ser ambíguo e distingue sentido semântico (i.e. o sentido subjacente a itens linguísticos isolados e, independentemente, do contexto) de sentido pragmático (i.e. o sentido contextualizado que resulta dos atos de comunicação). O autor considera que a instrução deve dar oportunidades para que os estudantes se centrem nos dois tipos de sentido, embora seja o sentido pragmático que é considerado importante para a aprendizagem.

língua-alvo encarada como um instrumento de comunicação e não um objeto de análise e estudo.

O envolvimento no sentido pragmático é, portanto, um aspeto importante, uma vez que permite não só ativar os conhecimentos existentes como constitui o principal meio através do qual os recursos linguísticos são criados, sendo, por isso, fundamental que este tipo de oportunidade predomine em sala de aula, embora não exclusivamente, pois, de facto, existe atualmente reconhecimento de que a aquisição de L2 requer que os estudantes deem também atenção à forma.

Neste sentido, a instrução deve promover um foco na forma,² havendo várias opções disponíveis para o efeito, desde o recurso a “tarefas com foco”, que se destinam a chamar a atenção para estruturas gramaticais específicas, enquanto os estudantes se focam primeiramente no sentido, a opções metodológicas que permitem promover a atenção para a forma, antes, durante ou depois do desempenho da tarefa (e.g. planeamento estratégico ou através de *feedback* corretivo).³

Por outro lado, tendo em conta a finalidade de desenvolver a competência comunicativa e uma vez que, do ponto de vista da maioria dos investigadores, a competência em L2 é, primeiramente, uma questão de conhecimento implícito (R. Ellis 2008a:2), uma outra orientação importante diz respeito à necessidade de a instrução promover este tipo de conhecimento, sem negligenciar o conhecimento explícito (R. Ellis 2008a:2), embora existam posições diferentes (e.g. Dekeyser 1998; Krahen 1981; N. Ellis 1998) relativamente ao modo como o conhecimento implícito pode ser desenvolvido. Não obstante, e independentemente das diferentes perspetivas teóricas referidas, existe consenso de que, para desenvolver conhecimento implícito, os estudantes precisam de se

² O termo “foco na forma” tem sido interpretado de várias maneiras. De acordo com Schmidt (2001) o conceito é usado, em primeiro lugar, no sentido de registo cognitivo de formas específicas, em detrimento de uma atenção global; em segundo lugar para referir o mapeamento forma-função (i.e. a correlação entre uma forma particular e o sentido que expressa na comunicação); e em terceiro lugar, para referir o registo de itens linguísticos específicos que ocorrem no *input*, a que o estudante se encontra exposto, e não a consciência das regras gramaticais implícitas (R. Ellis 2005b:12).

³ R. Ellis (2008a:1) considera, também, que, em uma fase inicial de aprendizagem, a instrução deve dar prioridade ao ensino de expressões formulaicas (que permitem promover a fluência) e, só mais tarde, deve introduzir o ensino da gramática; sustentando, ainda, que uma abordagem nocional-funcional pode ser adequada ao ensino de rotinas pré-determinadas, em fases iniciais de aprendizagem de L2. De facto, alguns autores têm reconhecido (e.g. R. Ellis 1984; N. Ellis 1996) que as expressões formulaicas podem também servir para o posterior desenvolvimento do conhecimento de regras.

envolver em atividades comunicativas, pelo que, uma vez mais, o recurso a tarefas pode ser adequado para o efeito (R. Ellis 2005b:13).

O papel desempenhado pelo ensino explícito na aquisição de L2 continua, no entanto, a ser um dos tópicos mais polémicos na Pedagogia de Línguas atual, tanto no que diz respeito ao seu valor em si (i.e. na capacidade de os estudantes o poderem usar no seu desempenho comunicativo) como à possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, uma questão que ficou conhecida como “Hipótese de *interface*”, em relação à qual se destacam três posições: de acordo com a Teoria de Aquisição de Capacidades⁴ (e.g. Dekeyser 1998), o conhecimento implícito decorre do conhecimento explícito, quando este último é automatizado pela prática (posição de *interface*); em uma posição contrária (de não *interface*), Krahen (1981) e Paradis (1994) defendem que o conhecimento implícito se desenvolve, naturalmente, a partir de uma comunicação centrada no sentido (e com ajuda, talvez, de algum foco na forma); enquanto a posição de “*interface moderado*” (e.g. R. Ellis 1993, 1994) considera que, embora o conhecimento explícito não contribua, diretamente, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ajuda a criar condições para o seu desenvolvimento, ao promover o registo cognitivo e o registo de diferenças (*noticing the gap*)⁵ entre a produção do estudante e o modo como a estrutura é usada no *input*, para além de permitir monitorizar a produção.

Por outro lado, tem também sido sustentado (e.g. Andringa et al. 2011) que o conhecimento explícito, à semelhança do que se verifica com outros tipos de *input*, permite disponibilizar evidência positiva; para além de alguns estudantes dele poderem beneficiar, uma vez que ficam com uma noção mais concreta de estarem a aprender alguma coisa, em particular, estudantes adultos que poderão ter já alguma dificuldade em desenvolver o conhecimento implícito sobre a língua (v. Scheffler e Cincala 2010).

⁴ No original: *skill acquisition theory* (Loewen 2014:27), também designada *skill-building theory* (R. Ellis 2003:148).

⁵ Este termo, proposto por Schmidt e Frota (1986), pode suscitar interpretações diferentes, podendo referir-se apenas à consciencialização de lacunas na interlíngua, ou ao facto de os estudantes serem capazes de fazer uma comparação entre o que conseguem, de facto, dizer e o que poderiam ser capazes de dizer se tivessem uma interlíngua mais avançada. R. Ellis (2003:112) considera que o segundo sentido é o mais importante, ou seja, quando os estudantes se ouvem a si próprios e transformam a sua produção em *input*.

As três posições sobre a relação entre conhecimento explícito e implícito sustentam também abordagens de ensino diferentes: “a posição de não *interface*” dá prioridade a abordagens centradas no sentido (como o ELBT e a imersão); a “posição de *interface*” sustenta o modelo de apresentação, prática e produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser, totalmente procedimentalizada); e, por sua vez, a “posição de *interface* moderado” sustenta, por exemplo, o recurso a técnicas que levem os estudantes a deduzir as suas próprias regras a partir da análise de dados, e que também podem ser implementadas no ELBT.

Partindo dos resultados existentes e de acordo com a posição de *interface* moderado em que nos baseamos, iremos considerar que a instrução deve dar prioridade ao desenvolvimento do conhecimento implícito, mas sem descuidar o conhecimento explícito, uma vez que cria condições para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ainda que os professores não devam assumir que pode ser convertido, diretamente, em conhecimento implícito, dado que esta possibilidade continua a ser controversa (R. Ellis 2005b:14).

A investigação inicial sobre aquisição de L2 (e.g. Corder 1967) mostra, igualmente, que os estudantes seguem uma ordem e uma sequência natural de aquisição, isto é, adquirem diferentes estruturas gramaticais em uma ordem relativamente fixa e universal e passam pelas mesmas fases de aquisição, tanto em contextos formais de aprendizagem como em contextos naturais de aquisição, até dominarem uma determinada estrutura gramatical, embora os estudos disponíveis (e.g. Pica 1983; Long 1983c; R. Ellis 1984, 1989) mostrem que, em contextos formais, os estudantes atingem, geralmente, níveis mais elevados de competência gramatical.

Estes e outros trabalhos levam a concluir que o ensino da gramática pode ser benéfico, mas que é necessário assegurar a sua compatibilidade com o processo natural de aquisição, ou seja, a instrução precisa de ter em consideração o “programa em construção do estudante” (R. Ellis 2008a:3), o que pode ser concretizado de várias formas: adotando uma abordagem em que o ensino da gramática (em sentido amplo) não é contemplado, como proposto por Krashen (1981:116), e recorrendo a um programa baseado em tarefas

em que não é feita qualquer tentativa em pré-determinar o conteúdo linguístico da lição;⁶ ou assegurando que os estudantes se encontram preparados, em termos de desenvolvimento, para adquirir determinadas características-alvo (o que é difícil, uma vez que os professores não dispõem de meios para o determinar, facilmente, e precisariam de uma abordagem individualizada que permitisse aferir as diferenças);⁷ ou, ainda, focando a instrução no ensino explícito (em lugar de se centrar no implícito, como na primeira proposta), uma vez que este tipo de conhecimento não se encontra sujeito ao mesmo tipo de constrangimentos que o conhecimento implícito e os estudantes podem aprender factos sobre a gramática em qualquer ordem (R. Ellis 2008a:3), pois, apesar de alguns factos declarativos poderem ser mais fáceis de desenvolver do que outros, esta variação reflete um tipo de complexidade cognitiva que é, mais facilmente, gerida do que a complexidade em termos de fase de desenvolvimento.⁸

Neste sentido, o ELBT permite assegurar alguma compatibilidade com a fase de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que, como referimos, as lições não são preparadas em torno de aspetos linguísticos específicos, sendo um tipo de instrução que se baseia em tarefas que se destinam a criar oportunidades de aprendizagem gerais, tendo em conta o nível de proficiência dos estudantes, ainda que possa ser complementado por tarefas com foco, com a finalidade de chamar a atenção para aspetos da língua-alvo que de outro modo poderiam passar despercebidos, ou para abordar estruturas que se revelem problemáticas.

Por outro lado, embora haja aspetos universais identificáveis no processo de aquisição de L2, também existe considerável variação entre os estudantes, nomeadamente, quanto ao ritmo de aprendizagem e ao nível final de aquisição, pelo que destacamos também a importância de a instrução ter em conta a existência de diferenças individuais (R.

⁶ O autor considera que o ensino da gramática não tem qualquer papel no desenvolvimento do conhecimento implícito (que designa por aquisição), uma perspectiva que se baseia na convicção de que os estudantes desenvolvem, automaticamente, o seu programa em construção, desde que tenham acesso a *input* significativo e compreensível e estejam suficientemente motivados.

⁷ R. Ellis (2005a:15) sustenta, contudo, que embora a instrução de uma estrutura-alvo específica possa não permitir aos estudantes “contrariar” o seu sistema em construção, pode servir para os estimular a avançar, desde que a estrutura-alvo não se encontre muito longe do sistema de desenvolvimento do estudante.

⁸ Nem todos os investigadores concordam com a existência de constrangimentos, ao nível do desenvolvimento, que limitem aquilo que os estudantes podem aprender e, consequentemente, o que pode ser ensinado (R. Ellis e Shintani 2014:24). A posição de *interface* forte sustenta que o conhecimento explícito pode ser convertido, pela prática, em conhecimento implícito, em qualquer altura. No mesmo sentido, a Teoria Sociocultural rejeita a perspectiva de que a aquisição de L2 evolui ao longo de um processo mental pré-determinado.

Ellis e Shintani 2014:26), uma vez que será mais eficaz se corresponder à aptidão individual dos estudantes.

As instituições educativas tendem, contudo, a valorizar estilos de aprendizagem⁹ analíticos (v. Sternberg 2002), o que poderá fazer com que alguns estudantes tenham dificuldade em adotar estilos de aprendizagem experienciais,¹⁰ como requerido pelo ELBT, pelo que o treino poderá ser importante para orientar os estudantes no desempenho das tarefas de modo adequado (R. Ellis 2005b:19). Os professores têm, assim, a responsabilidade de assegurar que a instrução é clara, motivante e que se desenvolve a um ritmo adequado, mas também devem adotar abordagens flexíveis e propor tarefas variadas, incluindo atividades que permitam ajudar os estudantes a conhecer melhor o seu estilo de aprendizagem preferencial, disponibilizando, assim, mais oportunidades de êxito para todos.

Por fim, destacamos um último princípio, proposto por R. Ellis e Shintani (2014:26-29) no seu trabalho mais recente sobre o tema, no qual os autores corroboraram os princípios e procedimentos atrás referidos e introduzem uma nova orientação, de acordo com a qual a instrução deve considerar que existe um aspeto subjetivo para aprender uma nova língua, que traduz o reconhecimento de que o ensino da língua envolve muito mais do que o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e que pode contribuir para mudar a forma como as pessoas veem a realidade e o mundo. Assim, tal como Kramsh (2009:7) refere, o ensino de línguas deve promover a construção de perceções, atitudes, aspirações e valores, ajudando os estudantes a examinar, criticamente, determinadas práticas e crenças sobre o mundo, mediante abordagens que encorajem, por exemplo, o jogo com a língua e a identificação emocional.

Esta orientação relaciona-se, também, com o entendimento de que o conhecimento da língua, por si só, não é garantia de uma atitude mais tolerante, de aceitação e compreensão da diversidade social e cultural, e que a competência intercultural deve constituir, também, um objetivo específico de aprendizagem, sobretudo quando os

⁹ O estilo de aprendizagem pode ser definido, segundo Dunn e Griggs (2000:9), como um conjunto de características determinadas biologicamente e pelo desenvolvimento, que levam a que a mesma instrução seja mais eficaz com uns estudantes e menos eficaz com outros.

¹⁰ O estilo de aprendizagem analítico caracteriza-se pelo facto de o estudante se focar em segmentos específicos da linguagem e de aprender a língua de modo repartido; enquanto, no estilo de aprendizagem experiencial, o estudante tende a centrar-se mais na comunicação e no uso da língua do que na correção (Tomlinson 2011b:17).

estudantes desejam ter uma experiência de mobilidade, pois, embora não se pretenda que mimetizem os comportamentos culturais do país de acolhimento, é importante que desenvolvam uma consciência crítica (designadamente, sobre a sua própria cultura), que lhes permita conviver, respeitar e aprender com culturas diferentes, mas também contribuir com os seus valores e perspetivas.

O desenvolvimento da consciência intercultural é, sem dúvida, um processo complexo, que não está necessariamente relacionado com o aumento do conhecimento sobre a cultura-alvo e que requer o desenvolvimento de um trabalho consciente para que tal ocorra (Fenner 2006:44), pelo que a implementação de uma abordagem intercultural no ensino de línguas requer o estabelecimento de finalidades que não se limitem a aspetos sociolinguísticos e ao uso de formas contextualmente apropriadas (Byrd 1995:29), mas que contemplem objetivos mais amplos, incluindo a perceção do indivíduo como um ser cultural, a reflexão sobre diferenças e semelhanças entre a cultura de origem e outras culturas, ou a promoção do entendimento entre pessoas de culturas diferentes.

Em níveis mais avançados de aprendizagem, quando os estudantes já têm alguma proficiência na língua, a proposta de tarefas que envolvam debate, reflexão e pesquisa sobre tópicos culturais poderá ser adequada para promover não só a competência comunicativa, mas também o desenvolvimento da competência intercultural. Não obstante, embora o desenvolvimento da competência intercultural seja bastante importante, sobretudo, como referimos, para estudantes que estejam ou possam vir a ter uma experiência de mobilidade em outro país, consideramos que em níveis iniciais de aprendizagem, em que os estudantes teriam de recorrer à L1 para o efeito, é mais importante maximizar as oportunidades de exposição à língua-alvo em sala de aula, particularmente em contextos de aprendizagem com acesso limitado à língua-alvo, pelo que julgamos que esta competência deve ser, especificamente, promovida depois de os estudantes já terem desenvolvido alguma proficiência (a partir do nível B1), altura em que poderão recorrer à língua de aprendizagem para o efeito, embora tal não invalide que, em níveis iniciais, possam ser adotadas outras estratégias, destinadas a sensibilizar os estudantes para a diversidade cultural, como iremos ilustrar mais à frente.

Em conclusão, as orientações que apresentámos decorrem da revisão da literatura que fizemos nos capítulos anteriores e constituem, de modo sintético, a base (teórica e

empírica) que irá sustentar o programa de ensino de línguas baseado em tarefas, cuja planificação passamos a ilustrar.

V. 2. A planificação de um curso de línguas baseado em tarefas

A análise de algumas linhas centrais de investigação desenvolvidas na área da ASL mostra que os fundamentos atuais do ELBT permitem orientar a elaboração de materiais capazes de promover a aquisição de L2, podendo constituir uma solução para a falta de sustentação teórica que caracteriza muitos dos recursos didáticos atuais, cuja elaboração tende a basear-se, fundamentalmente, na intuição dos seus autores, sendo também adequados para a elaboração de materiais especificamente dirigidos à aprendizagem de L2 em contexto universitário, uma área que, como também referimos, necessita de mais atenção no contexto editorial nacional.

Assim, depois de termos destacado um conjunto de orientações importantes para a organização de cursos e elaboração de materiais baseados em tarefas, no presente capítulo iremos ilustrar a sua aplicação, mediante a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem PLE em contexto universitário europeu, o qual será acompanhado por materiais didáticos e sugestões de implementação em sala de aula.

Por outro lado, ainda que a lacuna referida abranja, também, materiais dirigidos à aprendizagem de Português como Língua Segunda (PLS) em universidades portuguesas (i.e. que tenham como finalidade preparar os estudantes estrangeiros que participam em programas de mobilidade académica no país), um dos objetivos do presente trabalho consiste em ilustrar de que modo o ELBT pode ser implementado nos designados “contextos de aquisição pobres” (Ellis 2009b:238), isto é, com acesso limitado à língua-alvo e, em particular, com estudantes de iniciação, relativamente aos quais alguns autores consideram (incorretamente, como vimos) que o ELBT é inadequado. Não obstante, julgamos que a proposta que iremos fazer também pode ser adaptada para a aprendizagem de PLS, embora

seja aconselhável fazer algumas reformulações, uma vez que a instrução pode, mais facilmente, beneficiar do acesso privilegiado que os estudantes têm a *input* fora da sala de aula, para além de que, em este contexto de aprendizagem, a competência pragmática e a competência intercultural são aspetos a que, provavelmente, a instrução deve dar mais atenção, pelo facto de a interação com falantes nativos ser mais frequente.

De facto, como referimos, alguns autores (e.g. Swan 2005) têm argumentado que o ELBT não pode ser usado com estudantes sem conhecimentos prévios da língua, havendo também professores que consideram o desempenho de tarefas demasiado difícil para estudantes de nível inicial, argumentando que estes não têm competências comunicativas suficientes para trocar informação, negociar o sentido ou apoiar a produção dos colegas (condições que, de acordo com o ELBT, promovem a aquisição de L2), e que não poderão usar a língua sem, primeiro, saberem, explicitamente, algo sobre as estruturas básicas (sintaxe) e vocabulário essencial. Este entendimento encontra-se, igualmente, subjacente à assunção de que o ELBT é, apenas, adequado em contextos nos quais os estudantes têm acesso à língua-alvo fora da sala de aula (ou seja, contextos de aquisição ricos) e não em contextos de aprendizagem como língua estrangeira, em que seria necessária uma abordagem mais estruturada para assegurar que os estudantes desenvolvem os seus recursos gramaticais para comunicar.

Esta linha de argumentação revela vários problemas, desde logo, o facto de assumir que o ELBT requer produção e implica trabalho a pares e em grupo logo de início, ignorando o facto de este tipo de ensino contemplar, também, tarefas que apenas disponibilizam *input*, sendo que, com estudantes de nível inicial, a abordagem mais adequada será, claramente, a que enfatiza a compreensão oral e escrita, embora existam evidências de que este tipo de abordagem é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo (R. Ellis e Shintani 2014:131).

O ELBT permite, assim, corresponder ao que se sabe sobre o modo como os estudantes de L2 aprendem a língua, criando um contexto, no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico, enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação, sendo, por isso, considerado (v. R. Ellis 2009b) um tipo de ensino, particularmente, adequado em contextos de aquisição pobres, uma vez

que a aprendizagem formal pode ser um meio de promover esse conhecimento sobre a língua.

Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflitam a adoção de um ensino baseado em tarefas, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), designadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como verifica Marques Dias (2008:43), uma situação que decorre, em particular, de alguns dogmas sobre o ensino e aprendizagem de línguas que tendem a persistir e a motivar a resistência dos professores assim como dos estudantes face a algumas abordagens mais inovadoras.

De facto, a finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua-alvo, como sustenta o ELBT, tende a ser encarada com algum ceticismo em alguns contextos educativos, pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes, com base na crença de que o ensino deve assegurar um uso correto da língua desde o início da aprendizagem, tal como se encontra subjacente ao método de apresentação, prática e produção. Com esta finalidade, os professores isolam algumas estruturas (e.g. estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais), que identificam como formas-alvo, e propõem alguns exercícios de prática, com a expectativa de que, no final da instrução (por vezes, uma lição), os estudantes sejam capazes de produzir essas formas no âmbito de atividades comunicativas e com um nível aceitável de correção.

Aparentemente, este conjunto de atividades centra-se, simultaneamente, na forma e no sentido, contudo, é muito difícil, para os estudantes (em particular, os de nível inicial) pensar no que dizer e como dizer (sentido e forma), quando solicitados a produzir determinadas estruturas da língua-alvo no espaço de tempo de uma lição, fazendo com que os estudantes acabem por produzir, conscientemente, a forma-alvo (embora sejam incapazes de se concentrar na comunicação em tempo real, uma vez que a sua atenção está centrada na forma); ou, pelo contrário, se envolvam no sentido, ignorando a produção das formas-alvo (o que pode ser interpretado pelo professor como uma indicação de que a

atividade não foi realizada com êxito); ou, ainda, que alternem entre as duas estratégias, concentrando-se primeiro no sentido e mudando, depois, o foco para a forma, na sequência da correção do professor (Willis e Willis 2007:17). Tal significa que, se começarmos uma lição com um acentuado foco na forma, é quase impossível para os estudantes mudarem o foco para o sentido, perdendo os benefícios que lhe são atribuídos.

O ELBT é, por sua vez, uma abordagem que procura encontrar um equilíbrio entre o sentido e a forma (ibidem:13), sendo que, para além da já referida centralidade no sentido e da liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos linguísticos e não linguísticos de que dispõem para realizarem as tarefas, introduz uma característica adicional que consiste na importância de se promover o envolvimento dos estudantes, sem o qual não pode haver um foco no sentido ou no resultado, e que reforça a necessidade de se assegurar que o tópico é, intrinsecamente, relevante e motivante para o público-alvo.

Para tal é, igualmente, importante que os estudantes sejam solicitados a chegar a um resultado claro (e.g. classificar ou ordenar um conjunto de ações), em função do qual o êxito da tarefa deverá ser aferido e que o professor deve enfatizar, gerindo adequadamente a atividade, uma vez que, se corrigir os erros gramaticais dos estudantes durante o desempenho, irá valorizar o êxito da tarefa em função da correção, promovendo um foco na forma e não no resultado ou no sentido; mas se, pelo contrário, promover ou facilitar a discussão no grupo (clarificando a linguagem necessária), dando oportunidades aos estudantes para exprimirem as suas opiniões e se, depois de realizada a tarefa, valorizar as conclusões a que tiverem chegado, estará a promover um foco no resultado. Ou seja, quanto mais o professor valorizar as opiniões dos estudantes e os encorajar a exprimir as suas opiniões, mais a atividade se aproxima de uma tarefa, uma vez que o resultado é a prioridade.

As abordagens baseadas no sentido sustentam, assim, que os estudantes necessitam de exposição à língua-alvo e oportunidades para a usar de modo significativo, embora exista lugar para um foco na forma de que os estudantes também podem beneficiar. Não obstante, até que alcancem níveis avançados de proficiência, considera-se normal que os estudantes revelem deficiências em todas as fases do seu desenvolvimento, sendo importante não penalizar as falhas inevitáveis na correção (que devem servir para aferir as formas que se

revelam problemáticas e que deverão ser abordadas em tarefas específicas) e, pelo contrário, criar várias oportunidades para que os estudantes usem a língua em sala de aula.

Contudo, apesar das suas potencialidades, o ELBT tem motivado algumas críticas e resistências, podendo levar a pensar que a opção mais realista consiste, atualmente, em propor um programa de “ensino apoiado em tarefas”, que corresponde à versão moderada da Abordagem Comunicativa e que se caracteriza por, tipicamente, recorrer ao método de apresentação, prática e produção, com que os professores estão mais familiarizados, reservando o recurso a tarefas para promover a prática comunicativa (R. Ellis 2003:28), o que, no fundo, corresponde ao tipo de abordagem que tende, atualmente, a ser adotado, em lugar de se sustentar uma abordagem, totalmente, baseada em tarefas, sendo apenas necessário suprir a falta de adequação ao público-alvo, que tem sido apontada por vários docentes, e recorrer a tarefas e temáticas mais adequadas.

Na revisão que fizemos constatámos, no entanto, que existe uma razão importante para rejeitar um foco inicial e contínuo na forma: a investigação sobre aquisição de L2 mostra que os estudantes dificilmente conseguem incorporar as novas estruturas-alvo na sua produção espontânea (sobretudo, no espaço de tempo de uma lição), o que decorre do facto de a aprendizagem de L2 ser um processo de desenvolvimento que não se encontra sujeito ao controlo do professor e que, apesar de não haver uma perspetiva consensual sobre o modo como os estudantes aprendem uma nova língua, existe cada vez mais acordo entre os investigadores de que os estudantes não aprendem a língua de modo cumulativo, dominando uma forma antes de avançarem para a próxima, sendo necessário que as mesmas formas sejam abordadas várias vezes durante a instrução.

Não obstante, alguns autores têm questionado o ELBT, com base em algumas investigações (e.g. White 1991; R. Ellis 2002a; VanPatten e Cadierno 1993) de acordo com as quais os estudantes podem adquirir ganhos na correção, na sequência de uma instrução de estruturas pré-determinadas, em particular se a instrução for planeada de acordo com o que se sabe sobre o processo de aquisição de L2,¹ o que contraria a rejeição de programas linguísticos, com base no argumento de que os estudantes não aprendem as estruturas gramaticais que lhes são ensinadas, como concluem alguns estudos iniciais (e.g. Pica 1983).

¹ Segundo R. Ellis (2003:209) a lacuna apontada aos programas linguísticos pode decorrer mais do modo como é implementado (i.e. da metodologia) do que do *design*.

De facto, como referimos, a investigação inicial sobre instrução intervencionista,² também designada por instrução baseada na forma (R. Ellis e Shintani 2014:17), mostra que os estudantes atingem níveis mais elevados de proficiência quando recebem este tipo de instrução (v. Long 1983c), embora outros estudos desenvolvidos nos anos setenta e oitenta (e.g. Pienemann 1989) revelem que a ordem de aquisição não é afetada pelo ensino e que a instrução baseada na forma apenas é eficaz se for compatível com a fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

Posteriormente, em lugar de aferir se este tipo de instrução tem algum efeito na aprendizagem, alguns estudos (e.g. VanPatten 1996; Swain e Lapkin 1998) passam a analisar os efeitos que diferentes tipos de ensino baseados na forma (mais explícitos ou mais implícitos) têm na aprendizagem, com o objetivo de determinar tipos de instrução universalmente eficazes, o que não parece ser possível (R. Ellis e Shintani 2014:19), uma vez que a eficácia da instrução baseada na forma parece depender, por um lado, das características linguísticas que são alvo da instrução (v. Spada e Tomita 2010), mas também do contexto de aprendizagem (v. Lyster 2004; Lyster e Mori 2006) e de diferenças individuais.

Em suma, os estudos desenvolvidos sobre instrução baseada na forma permitem esclarecer quando, por que razão e a que nível este tipo de ensino é eficaz, contudo, tal como Graaff e Housen (2009:742) sublinham, é difícil fazer conclusões gerais e deduzir implicações ou fazer recomendações que sejam úteis para o ensino da língua, em parte, porque este tipo de instrução é um fenómeno complexo e, por outro, porque existem alguns problemas subjacentes aos métodos usados na investigação. Não obstante, como R. Ellis e Shintani (2014:20) referem, alguns estudos mostram, de facto, que a instrução baseada na forma pode ter efeitos positivos na aprendizagem e têm permitido perceber melhor os fatores que influenciam o seu êxito, disponibilizando uma base empírica que pode ser útil para a elaboração de exercícios gramaticais, que constam em muitos materiais.

Relativamente ao ELBT, apesar de alguns autores (e.g. R. Sheen 2003; Swan 2005) argumentarem que não existem evidências empíricas que sustentem a base teórica do ELBT

² A instrução pode ser intervencionista ou não intervencionista: no primeiro caso, a instrução envolve o ensino direto de formas específicas e instrução explícita combinada com algum tipo de prática; enquanto, no segundo caso, a instrução procura criar condições para que a aquisição ocorra de modo natural, como acontece no ELBT, em que os estudantes desempenham uma grande variedade de tarefas, com foco no sentido.

e que demonstrem que este tipo de ensino é melhor do que o ensino tradicional, existem vários estudos longitudinais (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada na apresentação, prática e produção; havendo, também, vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição.

Mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:157-58), depois de descreverem alguns trabalhos recentes que compararam o ELBT com o método de apresentação, prática e produção, e embora considerem que o método comparativo é problemático, dada a dificuldade em controlar as variáveis envolvidas, mas também por estes dois tipos de ensino poderem ser implementados de várias maneiras e com níveis de êxito diferentes (dependendo dos estudantes e professores envolvidos), sublinham que os trabalhos de investigação, até agora desenvolvidos, mostram que o ELBT é eficaz em promover a aquisição de L2 e que, em alguns aspetos, é superior ao método de apresentação, prática e produção.

De facto, existem inúmeras vantagens associadas a este tipo de ensino que devem ser exploradas, como sustenta R. Ellis (2009b:242), como o facto de oferecer oportunidades para uma aprendizagem “natural” da língua em sala de aula, enfatizar o sentido sem descurar a forma, permitir que os estudantes tenham acesso a *input* rico em L2, ser intrinsecamente motivante e compatível com a filosofia educativa de centralização no estudante (sem desvalorizar a participação e direção do professor) e de atender ao desenvolvimento da fluência, sem negligenciar a correção.

Concluimos, assim, que o ELBT pode constituir uma resposta às limitações referidas, pelo facto de procurar que a instrução seja compatível com o processo cognitivo que se encontra envolvido na aquisição de L2, apesar de ser necessário continuar a reunir mais evidências sobre o modo como o ELBT pode funcionar em diferentes contextos de aprendizagem.

Partindo do enquadramento referido, no presente capítulo iremos ilustrar o processo de planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes sem conhecimentos prévios da língua que aprendem PLE em universidades europeias, com base

em uma perspetiva que se centra em contextos onde a interação decorre de modo presencial (isto é cara a cara) e para os quais é possível generalizar, globalmente, os resultados positivos que decorrem da realização de tarefas em laboratório (Mackey 2012:47), ao contrário do que se verifica na aprendizagem assistida por computador, em que a dinâmica interacional apresenta características diferentes, designadamente, ao nível do *feedback* disponibilizado e recurso a linguagem corporal, que continuam a requerer mais investigação.

De facto, no que diz respeito à aplicação do ELBT em contextos de aprendizagem assistida por computador, constatámos que os estudos desenvolvidos (e.g. Smith 2003a, 2003b, 2005; Loewen e Erlam 2006) sugerem que não se pode assumir que as tarefas funcionem, da mesma maneira, nos dois contextos (R. Ellis 2010a:xviii) e que é importante continuar a desenvolver a compreensão sobre o modo como as tarefas devem ser elaboradas para este contexto de aprendizagem. A aprendizagem assistida por computador é, indubitavelmente, uma área com inúmeras potencialidades, contudo existem, ainda, muitas questões que continuam em aberto e que requerem mais investigação, pelo que, no presente trabalho, iremos considerar, apenas, que poderá funcionar com um complemento importante do trabalho realizado em sala de aula (Schrooten 2006:150), nomeadamente, como fonte relevante de novo *input*, até, porque muitos cursos de línguas, em contexto universitário, preveem já uma forte componente de estudo autónomo.

No capítulo anterior, vimos também que o ELBT não é uma abordagem monolítica e que, apesar de os seus defensores concordarem com algumas premissas fundamentais, tendem a variar no grau de importância que atribuem a cada uma (Leaver e Willis 2004:8), existindo propostas diferentes para a sua aplicação.

Entre as várias propostas disponíveis e para sustentar a planificação do curso de línguas baseado em tarefas, iremos partir, em particular, da interpretação que fizemos do trabalho de Rod Ellis (2003, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011), recentemente atualizado (R. Ellis e Shintani 2014), que se centra nas potencialidades psicolinguísticas das tarefas (i.e. na sua capacidade de promover os processos naturais de aquisição da língua) e, complementarmente, na proposta de Willis e Willis (2007) que, embora baseada na de R. Ellis (2003), apresenta um cariz mais prático, disponibilizando algumas orientações úteis para aplicação em sala de aula.

A proposta de aplicação de ELBT em que nos iremos basear sustenta-se, também, na reivindicação feita, nomeadamente, por Johnston (1986) e Lewis (1993), de que a aprendizagem inicial de uma segunda língua é de natureza lexical e se ocupa em grande parte de si própria, desde que os estudantes tenham acesso a *input* e oportunidades para usar a língua-alvo, invertendo a sequência habitual dos programas tradicionais, nos quais a forma é ensinada primeiro e as oportunidades para comunicar são promovidas mais tarde.

Ellis (2003:237) e Willis e Willis (2007:191) propõem, assim, que os estudantes devem ser encorajados a exprimir sentidos, mesmo com conhecimentos gramaticais limitados, argumentando que a aprendizagem da língua se desenvolve através da comunicação, durante a qual os estudantes acabam por dar atenção à forma quer de modo natural, quer com recurso a procedimentos específicos (e.g. tarefas com foco ou *feedback* do professor). Neste sentido, uma vez que o léxico é um aspeto central na comunicação, torna-se necessário introduzir vocabulário básico, associado a um dado tópico, sem haver necessidade de disponibilizar *input* gramatical complexo, o que não significa que a gramática não é contemplada no ELBT, mas, apenas, que não é o objetivo inicial da instrução, pois, de facto, os estudantes recebem orientações destinadas a desenvolver conhecimento gramatical sobre a língua-alvo, embora esta finalidade esteja subordinada à prioridade de os encorajar a usar a língua, livremente, sendo o êxito da aprendizagem aferido em função da capacidade de uso da língua na comunicação e não tanto da correção.

Entende-se, portanto, que na fase inicial de aprendizagem da língua, os erros abundam na produção dos estudantes, não fazendo sentido tentar abordá-los na sua totalidade, até porque muitos deles vão sendo, naturalmente, eliminados, pelo que, de acordo com esta perspetiva, a necessidade de um foco na forma surge mais tarde na aprendizagem, quando os estudantes já adquiriram alguma habilidade comunicativa e correm o risco de fossilização. Não obstante, embora R. Ellis (2006:91) sustente que o ELBT é adequado a estudantes sem conhecimentos prévios da língua, desde que as primeiras tarefas se centrem na compreensão oral (e, talvez, na leitura), admite a possibilidade de, em níveis iniciais, esta abordagem poder ser complementada por outra, que permita chamar a atenção dos estudantes para algumas estruturas gramaticais úteis que de outra maneira poderiam passar despercebidas.

Neste âmbito, enquanto Willis e Willis (2007:168) consideram que o foco na forma deve ser promovido no final da lição (na fase pós-tarefa), para não haver o perigo de os estudantes desenvolverem a fluência em detrimento da correção, R. Ellis (2003:260) sustenta que este tipo de foco pode ter lugar em qualquer fase da lição, embora considere que, enquanto, na fase pré-tarefa e fase pós-tarefa o foco incide nas “formas” (i.e. formas selecionadas), na fase de desempenho a atenção incide na “forma” (i.e. ocorre acidentalmente).

No capítulo anterior, para além de termos analisado alguns conceitos centrais no ELBT (e.g. tarefa, foco no sentido, foco na forma), verificámos, igualmente, que, de acordo com a abordagem teórica proposta por R. Ellis (2003:206) e as orientações mais práticas de Willis e Willis (2007:197), para planificar um curso de línguas baseado em tarefas é necessário tomar várias decisões, que iremos ilustrar de seguida e sistematizamos em apêndice (3).

Segundo R. Ellis (2003:229), o primeiro passo, na preparação de um curso baseado em tarefas, consiste em determinar os objetivos, os temas, as macrocapacidades envolvidas e o tipo de foco na língua (com ou sem foco). De seguida, será necessário escolher os tipos de tarefas e os temas, fazendo opções para cada tarefa (relacionadas com o *input*, condições, processos e resultados), em função do seu valor psicolinguístico e do contexto específico de aprendizagem.

Assim, com base na orientação referida, começamos por especificar que o curso se dirige a estudantes sem conhecimentos prévios de português, que aprendem a língua em uma universidade europeia, com o objetivo de promover a sua competência comunicativa em um nível inicial (nível A1 e A2), abrangendo as várias macrocapacidades e recorrendo tanto a tarefas sem foco como a tarefas com foco.³ Por sua vez, no que diz respeito à escolha de temas e tipos de tarefas, iremos ter em conta o perfil e o tipo de atividade comunicativa que os estudantes podem ter de desempenhar fora da sala de aula (as tarefas-alvo), como propõem R. Ellis (2003:219), Willis e Willis (2007:197) e, mais recentemente, R. Ellis e Shintani (2014:140).

³ Como vimos, também é possível elaborar um curso composto apenas por tarefas sem foco, sendo o foco na forma (i.e. vocabulário, gramática, fonética, etc.) promovido com recurso a procedimentos metodológicos, como o *feedback*.

Depois de selecionadas as tarefas e o conteúdo temático, será necessário elaborar tarefas pedagógicas, que contribuam para o desempenho das tarefas-alvo estabelecidas, e sequenciá-las em função da sua dificuldade, tendo em conta o nível de competência dos estudantes e o seu perfil e que iremos fazer recorrendo à taxonomia que analisámos no capítulo anterior (em anexo K), proposta por R. Ellis (2003:228).

Por fim, para selecionar o conteúdo das tarefas com foco, Willis e Willis (2007:196) propõem que seja feita uma análise dos textos utilizados nas tarefas sem foco, com a finalidade de aferir os aspetos gramaticais e o vocabulário mais relevantes para a constituição de um programa linguístico, a partir do qual poderão ser elaboradas tarefas com foco na forma (v. anexo N). Pelo contrário, na proposta modular apresentada por R. Ellis (2003:236), como vimos, o autor propõe que o conteúdo das tarefas com foco se baseie nos erros e dificuldades dos estudantes, não sendo feita qualquer tentativa para estabelecer uma ligação entre o módulo comunicativo e o módulo baseado no código. Não obstante, embora corroboremos esta segunda posição, para ilustrar as tarefas com foco que consideramos adequadas, e na impossibilidade de partirmos dos erros, habitualmente, produzidos pelos estudantes, que terão de ser aferidos localmente e que podem variar em função da sua L1, elaborámos uma lista de aspetos gerais que poderão vir a ser potencialmente problemáticos em níveis iniciais de aprendizagem, com base nos textos que usámos na primeira unidade, e cuja sequencialização também iremos ilustrar, embora consideremos que só deverão ser abordados se, de facto, se revelarem difíceis de adquirir de modo natural.

Uma vez construído o programa e os materiais, a última fase corresponde à aplicação em sala de aula, que se deverá basear na metodologia já desenvolvida anteriormente, embora seja importante fazer adaptações e reformulações, em função do desempenho e do modo como os estudantes reagem às tarefas.

Partindo dos objetivos estabelecidos, passamos, de seguida, a ilustrar as referidas fases de planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, à exceção da fase de aplicação que não cabe nos objetivos do presente trabalho.

V. 2.1. Seleção de tarefas-alvo

A sala de aula é um contexto comunicativo com características específicas, onde não é possível reproduzir a vasta gama de papéis sociais que os estudantes experienciam no “mundo real”. Do ponto de vista de alguns proponentes do ELBT (e.g. R. Ellis 2003), uma das suas vantagens é, precisamente, o facto de permitir ultrapassar as limitações inerentes ao ensino formal da língua, uma vez que, ao desempenharem tarefas, os estudantes ir-se-ão envolver no mesmo tipo de processos mentais que se encontram subjacentes ao uso da língua fora da sala de aula. Não obstante, para que os estudantes se possam envolver e sentir motivados, as tarefas devem ser adequadas às suas necessidades (i.e. ao que deverão ter de fazer com a língua-alvo no mundo real) e ao seu perfil (cognitivo, linguístico, etário, cultural...), oferecendo *input* relevante e oportunidades de produção.

De facto, embora a versão de ELBT, em que nos iremos basear, valorize a promoção de um conjunto de processos cognitivos que podem facilitar a aquisição da língua (como o foco no sentido, foco na forma, negociação de sentido e acesso a *feedback*), contrariamente ao que se verifica no ensino de línguas baseado em competências, que parte da pré-determinação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, secundarizando o processo, em algumas versões do ELBT (e.g. Willis e Willis 2007; R. Ellis e Shintani 2014), a preparação do curso para fins mais específicos começa, também, com o estabelecimento de tarefas-alvo (Richards 2006a:43), isto é, as tarefas comunicativas que os estudantes deverão ter de desempenhar, recorrendo à língua de aprendizagem, ainda que sirvam, sobretudo, para promover uma aproximação às necessidades específicas dos estudantes e para orientar o processo de elaboração de tarefas (pedagógicas) e não sejam consideradas um fim em si.

Para tal, é importante começar por conhecer e identificar as necessidades do público-alvo (R. Ellis e Shintani 2014:140), o que implica analisar as suas motivações, as suas características e os recursos de que dispõem, respondendo a questões como: que estudantes são (em termos de idade, género, meio social e nível de educação); que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos; quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua; o que é que os leva a aprender; o que é que os estudantes precisam de fazer

com a língua-alvo; e o que precisam de aprender para serem capazes de usar a língua-alvo com esses fins (QCRL 2001:12).

Ao pretendermos planificar um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes universitários que aprendem PLE em universidades europeias, temos, no entanto, consciência de que a amplitude do contexto geográfico escolhido dificulta a apresentação de respostas objetivas às questões anteriormente referidas, uma vez que estas podem variar em função do contexto específico de aprendizagem e da própria cultura académica.

Não obstante, embora a investigação revele que as necessidades são localmente contextualizadas e que podem mudar ao longo do tempo (Van Avermaet e Gysen 2006:20), revela-se (pragmaticamente) necessário organizar determinados grupos de estudantes em tipos de perfil mais gerais, como é o caso, por exemplo, de estudantes europeus que aprendem um idioma como língua estrangeira, em contexto universitário.

A este nível, uma vez que não existem documentos recentes de apoio aos agentes de ensino do português como língua estrangeira que atuam em contexto universitário,¹ iremos recorrer às orientações e descritores do QECR (2001) para estabelecer domínios de atuação e situações comunicativas, de que iremos partir para determinar as tarefas-alvo, como tem sido realizado em outros projetos de investigação (v. Van Avermaet e Gysen 2006; Duran e Ramaut 2006).

Por outro lado, embora reconhecendo a importância de se proceder a uma análise de necessidades na preparação de um curso de língua com fins mais específicos, corroboramos Marques Dias quando afirma que “o nível inicial implica abordar, necessariamente, áreas temáticas essenciais, mesmo quando integradas em aprendizagens para fins específicos [...]” e que “[...] qualquer análise de necessidades a efetuar previamente à elaboração de um curso não invalida opções genéricas de base tanto a nível temático e lexical como a nível morfossintático” (2008:256).

No mesmo sentido, iremos começar por considerar que existem determinadas necessidades comunicativas básicas que deverão ser consideradas na planificação de um

¹ A nível de documentos de apoio aos agentes de ensino do português como Língua Estrangeira, o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (2011) tem apenas como destinatários alunos dos sistemas escolares do ensino não superior.

curso de línguas baseado em tarefas dirigido a estudantes sem conhecimentos prévios da língua, mas que serão abordadas em função dos domínios de ação ou áreas de interesse em que os estudantes universitários se preparam para atuar, o que terá implicações na seleção de situações, finalidades, temas e textos (QECR 2001:75).

A este nível, o QECR (ibidem:76) propõe que as finalidades de aprendizagem sejam determinadas em função dos domínios privado, público, educativo e profissional, mas sem fazer qualquer previsão em relação aos domínios em que um determinado público-alvo terá de atuar ou os papéis que terá de desempenhar, apenas referindo, genericamente, que, no domínio privado, o indivíduo vive como pessoa privada (centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais, no exercício de atividades lúdicas e na dedicação a outros interesses pessoais); no domínio público, o indivíduo atua como cidadão ou membro de uma organização (envolvido em transações com várias finalidades); no domínio profissional, o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão; e no domínio educativo, o indivíduo encontra-se centrado em uma aprendizagem organizada (normalmente, em uma instituição de ensino).

Tendo em conta que o curso se dirige a estudantes de nível inicial que aprendem PLE em uma universidade europeia e considerando que, em alguns casos, poderão deslocar-se a Portugal, designadamente ao abrigo de um programa de intercâmbio para aprofundar os seus conhecimentos sobre a língua e a cultura portuguesas, selecionámos três domínios de atuação, em dois níveis de prioridade: primeira prioridade (domínio público e domínio educativo); e segunda prioridade (domínio privado), ficando excluído, para este público-alvo, o domínio profissional, uma vez que a (eventual) deslocação dos estudantes ao país não tem, à partida, esta finalidade.

Por sua vez, no âmbito dos três domínios principais em que os estudantes deverão atuar ocorrem determinadas situações de comunicação que variam em função dos papéis desempenhados pelos falantes e dos espaços de comunicação: assim, por exemplo, no domínio público o estudante pode ter de interagir como cliente ou cidadão (e.g. em estabelecimentos comerciais, espaços de diversão ou instituições públicas); no domínio privado poderá ter de atuar como amigo, vizinho ou colega (e.g. em edifícios para habitação); e no domínio educativo poderá ter de agir como aluno ou colega (e.g. no espaço de uma instituição de ensino).

Para atingir os seus objetivos, os estudantes terão, ainda, de ser capazes de assumir e compreender um certo número de comportamentos comunicativos, associados a temas e subtemas, que se relacionam com as suas necessidades de comunicação, sendo que, a este nível, o *QECR* (2001:83) propõe catorze temas ou tópicos gerais que podem constituir o centro do discurso nos vários domínios, embora admita a possibilidade de se introduzirem outros temas que, de acordo com uma análise de necessidades, se revelem importantes, pelo que, partindo dos catorze temas propostos no *QECRL*, propomos dez temas gerais e subtemas, que considerámos mais relevantes nos domínios de atuação referidos, aos quais associámos um título (v. quadro completo, em apêndice 4).

Por outro lado, com a finalidade de satisfazer as suas necessidades de comunicação nos vários domínios, os estudantes deverão estar preparados, ainda, para desempenhar determinadas tarefas comunicativas (as tarefas-alvo), que poderão ser estabelecidas, em função dos níveis de competência enunciados no *QECR* (2001), como propõe Willis e Willis (2007:183). Assim, uma vez que escolhemos como público-alvo, estudantes sem conhecimentos prévios da língua, partimos dos descritores de referência do *QCRL* (2001:91-140) para os níveis A1/A2² (v. anexo O) e, para cada tema proposto, estabelecemos uma tarefa-alvo central (v. apêndice 4), que pode ser desempenhada em vários domínios de atuação, e que irá servir para orientar o processo de elaboração das tarefas pedagógicas. Os níveis abrangidos pelo curso significam, também, que os estudantes deverão continuar a frequentar cursos de português, tanto no país de origem como em Portugal, para que possam desempenhar o tipo de tarefas que lhes será exigido, designadamente, no domínio educativo, se tiverem de assistir aulas em português, participar ao vivo como membro de um auditório (v. *QECR* 2001:104), ou tomar notas durante uma conferência/ seminário (ibidem:140).

Para ilustrar os restantes procedimentos, iremos centrar-nos, de agora em diante, exclusivamente, na primeira unidade que tem como tarefa-alvo, “pedir e dar informação, oralmente e por escrito, sobre si próprio e sobre os outros”, que os estudantes poderão ter de vir a desempenhar tanto no domínio público (e.g. em uma instituição pública) como no

² Com base nas características específicas do público-alvo e à semelhança do que se verifica na maioria dos manuais que analisámos, no presente trabalho, optámos por estabelecer objetivos para dois níveis de proficiência.

domínio educativo (e.g. na secretaria ou entre colegas), ou até no domínio privado (e.g. entre amigos e colegas), embora a primeira unidade se centre, fundamentalmente, no domínio educativo.

Assim, para realizar a tarefa-alvo referida, os estudantes terão de realizar vários tipos de atividades comunicativas, muitas das quais são interativas (e.g. conversação e correspondência), enquanto, em outros casos, o acontecimento linguístico pode ser descrito como “dizer, escrever, ouvir ou ler um texto” (*QECR* 2001:89), pelo que, considerando as várias macrocapacidades que os estudantes têm de desenvolver para desempenhar a tarefa-alvo principal, recorreremos aos descritores do *QECR* (2001) e elaborámos tarefas-alvo mais específicas para cada macrocapacidade, de nível A1 (uma vez que se trata da primeira unidade do curso) e que sistematizamos em apêndice (5).

Depois de termos estabelecido os domínios prioritários de atuação, selecionado os temas e subtemas relevantes, bem como as tarefas-alvo que os estudantes deverão ser capazes de desempenhar à luz dos objetivos comunicativos do curso, o passo seguinte, no processo de elaboração de um programa baseado em tarefas, consiste em elaborar sequências de tarefas pedagógicas (Willis e Willis 2007:197), que preparem o estudante para o desempenho das tarefas-alvo específicas, cujo procedimento passamos a ilustrar de seguida.

V. 2.2. Tipos de tarefas e sequencialização

Na presente secção, iremos ilustrar as atividades que propomos para a primeira unidade, começando por descrever as decisões que tomámos em relação ao tipo de tarefas pedagógicas¹ e à sequencialização em função do seu grau de dificuldade, processo que esquematizamos em apêndice (3).

¹ Usamos o conceito de tarefa pedagógica para referir as atividades que se destinam a promover o desempenho das tarefas-alvo referidas (ou seja, as tarefas que os estudantes deverão ter de desempenhar fora da sala de aula).

Uma orientação fundamental que iremos ter em conta diz respeito à necessidade de a instrução promover o conhecimento implícito, sem negligenciar o conhecimento explícito (R Ellis e Shintani 2014:23), pois, embora tenhamos verificado, com base em vários estudos disponíveis, que a aprendizagem accidental (mediante exposição extensiva a *input*) pode ser benéfica para a aquisição de L2, concluímos, igualmente, que poderá ser útil introduzir tipos de instrução mais intencionais, através de um foco na forma e instrução explícita (Loewen 2014:109), o que significa que, para além de promover o conhecimento implícito, a instrução deve também desenvolver o conhecimento explícito sobre gramática, vocabulário, fonologia ou pragmática, uma vez que, apesar de não ser claro até que ponto é possível transferir esse conhecimento para o discurso espontâneo, poderá ser útil por outras razões.

De facto, como vimos, do ponto de vista da maioria dos investigadores, a competência comunicativa implica conhecimento implícito (R. Ellis 2008a:2), pelo que deve ser este o objetivo da instrução, embora haja posições teóricas diferentes (e.g. Dekeyser 1998; Krahen 1981; N. Ellis 1998), relativamente ao modo como este conhecimento deve ser desenvolvido. Não obstante, independentemente das posições teóricas referidas, existe consenso de que os estudantes precisam de se envolver em atividades comunicativas para desenvolver conhecimento implícito, havendo alguns autores que adotam uma posição de *interface* moderado, como R. Ellis (2003:149), e consideram que, apesar de o conhecimento explícito não contribuir, diretamente, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, cria condições para o seu desenvolvimento, ao ajudar os estudantes a registarem, cognitivamente formas no *input*, a registarem diferenças (*noticing the gap*) entre a sua produção e o modo como a estrutura é usada no *input* e, ainda, a monitorizar a produção.

Partindo, assim, da posição de *interface* moderado em que nos baseamos, iremos considerar que a instrução deve promover tanto o desenvolvimento do conhecimento implícito como o conhecimento explícito, apesar de os professores não deverem assumir que o conhecimento explícito pode ser convertido, diretamente, em conhecimento implícito.

Quanto ao tipo de atividade mais adequado para o efeito, Ellis (2003:150) sustenta que, para além de tarefas sem foco, é possível utilizar determinadas tarefas com foco para promover a aquisição de aspetos específicos do conhecimento implícito (mediante, por exemplo, tarefas de produção estruturada, estratégias de enriquecimento de *input* e tarefas de interpretação), mas também (ibidem 162) para desenvolver o conhecimento explícito

(mediante, por exemplo, tarefas de promoção da consciência linguística) e para promover a automatização de formas (ibidem 261) que os estudantes já tenham começado a usar, mas que ainda não dominam (mediante tarefas de prática/produção mais tradicionais).

Uma vez que o curso se dirige a estudantes de nível inicial, uma preocupação fundamental na planificação do curso centra-se na elaboração de tarefas pedagógicas que se adequem a um nível inicial de aprendizagem e que permitam disponibilizar *input* relevante, apenas exigindo produção e interação de modo gradual, pelo que optámos por recorrer, sobretudo, à instrução baseada no *input*, também conhecida por instrução baseada na compreensão (Loewen 2014:81), por enfatizar a apresentação de *input* (que, no caso das tarefas com foco, é manipulado de modo a promover o mapeamento entre forma e sentido) e que não envolve, necessariamente, produção, embora os estudantes não sejam impedidos de a fazer),² sendo um tipo de instrução que alguns autores (e.g. R. Ellis 2003; Shintani 2013) consideram mais adequado a estudantes de nível inicial de aprendizagem e para a aquisição de novas formas gramaticais, embora se revele eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo (R. Ellis e Shintani 2014:131).

Na revisão que fizemos, em particular no terceiro capítulo, verificámos igualmente que a instrução baseada na produção pode ajudar os estudantes a automatizar formas que começam a usar, mas que ainda não controlam totalmente (idem ibidem), pelo que iremos recorrer, também, a atividades de produção/prática, com este fim.

Assim, para promover o conhecimento implícito, propomos, na primeira unidade, algumas “tarefas sem foco”, que se destinam a desenvolver a competência comunicativa de modo natural, a partir de uma comunicação centrada no sentido; bem como “tarefas com foco” que, como refere Ellis (2003:172), podem ser elaboradas de modo a promover tanto o conhecimento implícito como o conhecimento explícito, havendo algumas tipologias para o feito, que passamos a referir sucintamente.

Para a elaboração de tarefas sem foco, partimos da tipologia geral³ proposta por R Ellis (2003:217) que se baseia em várias tipologias específicas, embora tenhamos recorrido, em particular, à tipologia pedagógica de Willis (1996), pelo facto de assegurar alguma

² A instrução baseada na compreensão (assim como a instrução baseada na produção) pode recorrer a tarefas com foco e/ou sem foco (R. Ellis e Shintani 2014:116).

³ R. Ellis (2003) propõe uma taxonomia geral que se baseia em algumas dimensões-chave, propostas por tipologias diferentes (retóricas, cognitivas e psicolinguísticas), que sistematizamos em anexo (J).

variedade de propostas de trabalho, assim com a duas tipologias psicolinguísticas (Pica et al. 1993 e Skehan 1998a) para promover o valor psicolinguístico das tarefas.

A classificação pedagógica de Willis (1996:149-54), retomada em Willis e Willis (2007:108), baseia-se em processos cognitivos gerais⁴ e permitiu-nos localizar tarefas adequadas a um nível inicial de aprendizagem, como as que envolvem associação (imagens a frases orais), comparação (encontrar semelhanças ou diferenças), listagem (fazer listas de perguntas e respostas) e troca de experiências pessoais, de modo muito simples.

Para as tarefas de produção/interação, que vão sendo progressivamente introduzidas com a finalidade de promover a negociação de sentido e o desenvolvimento da produção dos estudantes, baseámo-nos nas tipologias propostas de Pica et al. (1993) e Skehan (1998a 2003),⁵ de modo a fazer um equilíbrio entre tipologias psicolinguísticas diferentes, como sugere R. Ellis (2003:216), tendo presente que, embora partam de uma base teórica sólida e tenham sustentação empírica, na fase atual, apenas servem para orientar a seleção de tarefas.

Assim, de acordo com a tipologia de Pica et. al. (1993:19), que se baseia na Hipótese da Interação, propomos algumas tarefas que tendem a promover a negociação de sentido, designadamente: tarefas bidirecionais (i.e. tarefas que requerem uma relação de mútua solicitação e disponibilização de informação); com exigência de interação (i.e. a realização da tarefa implica que os participantes troquem informação para completar a tarefa); tarefas convergentes⁶ (i.e. as tarefas propostas requerem que os participantes cheguem, em conjunto, a uma solução ou conjunto de soluções, o que implica maior cooperação). Quanto ao resultado, apesar de a investigação sugerir que as tarefas fechadas são mais efetivas na promoção da negociação de sentido, optámos por propor tanto tarefas que requerem a apresentação de um conjunto limitado de soluções (tarefas fechadas) como tarefas que possibilitam vários resultados (tarefas abertas), em particular, na fase (principal) de desempenho das tarefas, pelo facto de considerarmos que, na fase inicial de aprendizagem, os estudantes precisam de várias oportunidades para testar, livremente, as suas hipóteses

⁴ Os autores propõem que as tarefas sejam elaboradas a partir dos seguintes processos cognitivos gerais: comparar; listar; ordenar; corresponder; resolver problemas; partilhar experiências pessoais; participar em projetos e tarefas criativas.

⁵ No quarto capítulo, analisamos estas tipologias, na secção sobre classificação de tarefas e seleção de tópicos.

⁶ Pelo contrário, as tarefas divergentes (e.g. um debate, troca de opinião) não têm soluções pré-determinadas.

sobre a língua. Partindo, ainda, da tipologia de Pica et al. (1993) propusemos, na primeira unidade, uma tarefa *jigsaw*⁷ que se considera promover maior negociação de sentido, uma vez que a relação entre os participantes é bidirecional, a interação é necessária, os participantes têm de colaborar (convergente) e o resultado é fechado.

Como referimos no quarto capítulo, a classificação de tarefas proposta por Pica et al. (1993), apesar de útil, apresenta algumas limitações que decorrem da teoria psicolinguística em que se baseia (i.e. da assunção de que a interação bidirecional, por envolver bastante negociação de sentido, cria condições para a aquisição), pois, embora haja investigação capaz de sustentar esta posição, existem premissas teóricas que enfatizam outros aspetos do uso da língua, como a produção do estudante, sendo, por isso, aconselhável recorrer a diferentes taxonomias psicolinguísticas, de modo a integrar os vários aspetos associados ao uso da língua que se consideram facilitar a aquisição de L2 (R. Ellis 2003:216).

Esta sugestão levou-nos a recorrer também à taxonomia de Skehan (2003:2-3) que, como referido, se centra em características e condições de desempenho das tarefas que influenciam a correção, a fluência ou a complexidade da produção, e da qual partimos para elaborar tarefas estruturadas com informação familiar (para promover a fluência e a correção); algumas tarefas interativas (para promover a correção e a complexidade); tarefas de planeamento (para promover a complexidade e a fluência); e a repetição de tarefas de produção (para promover a correção).

Relativamente à elaboração de tarefas com foco e com a finalidade de promover a aprendizagem implícita (em particular, de aspetos que poderiam passar despercebidos ou que poderão ser problemáticos para os estudantes) iremos recorrer a estratégias de enriquecimento de *input* (na fase pré-tarefa e pós-tarefa) e às designadas tarefas de interpretação (na fase pós-tarefa). Por sua vez, para promover o conhecimento explícito (em particular, sobre a gramática, fonética e pragmática), elaborámos algumas tarefas de promoção da consciência linguística (na fase pré-tarefa e fase pós-tarefa) e disponibilizamos um apêndice gramatical com instrução explícita.⁸ Propomos, ainda, algumas tarefas de prática/produção que se destinam, por um lado, a chamar a atenção dos estudantes para

⁷ Como referido, em este tipo de tarefa, os estudantes trabalham em pares ou pequenos grupos e cada estudante tem acesso a informação diferente, que deverão trocar, entre si, para que possam realizar a tarefa.

⁸ Em apêndice (3), esquematizamos as opções referidas.

estruturas úteis que poderiam passar despercebidas (na fase pré-tarefa) e, por outro, para automatizar algumas formas que os estudantes já tenham começado a usar, mas que ainda não controlem (na fase pós-tarefa).

Depois de pensarmos no tipo de tarefas pedagógicas adequado e de termos elaborado atividades (i.e. tarefas e exercícios)⁹ para diferentes fases da unidade,¹⁰ em função dos níveis de competência e das tarefas-alvo especificadas, tivemos, ainda, de tomar decisões em relação ao modo de as sequenciar.

No capítulo anterior, verificámos que é possível determinar um conjunto de tarefas que sejam compatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que as tarefas não precisam de ser graduadas com o mesmo nível de precisão que o conteúdo linguístico, pelo facto de permitirem aos estudantes escolher o conteúdo linguístico (e não linguístico) de que necessitam para chegarem a um resultado.

Vimos, igualmente, que o grau de dificuldade com que os estudantes são capazes de realizar diferentes tarefas depende, fundamentalmente, de três conjuntos de fatores – as características da tarefa,¹¹ fatores individuais¹² e modo de aplicação da tarefa¹³ – e que, embora haja sustentação para a validade dos critérios de sequencialização, a descrição da complexidade das tarefas continua a ser um procedimento especulativo que depende, em grande parte, da experiência e características do estudante, da sua motivação, conhecimento do mundo e fase de desenvolvimento da interlíngua, mas também do modo como os professores e estudantes estabelecem uma interação significativa (Duran e Ramaut 2006:73).

Assim, tendo presente que a graduação de tarefas apenas pode decorrer de forma intuitiva, com base em uma avaliação geral da sua complexidade, partimos de alguns

⁹ Como iremos desenvolver, algumas aplicações do ELBT (e.g. R. Ellis 2003) sugerem que o recurso a exercícios pode ser importante, nomeadamente, para introduzir vocabulário relevante ou para automatizar formas que os estudantes ainda não dominam totalmente.

¹⁰ Como vimos, a sequência de tarefas pode ser organizada em três fases (pré-tarefa, fase de desempenho e pós-tarefa).

¹¹ Características inerentes à tarefa (*input*, operações de processamento envolvidas, condições e resultados solicitados).

¹² Fatores relacionados com os estudantes (abrangendo, designadamente, a proficiência, a inteligência, a aptidão linguística, o estilo de aprendizagem, a capacidade de memória e a motivação).

¹³ Os procedimentos metodológicos usados na implementação da tarefa podem aumentar ou aliviar o processamento de informação que é exigido aos estudantes, como por exemplo, o recurso à fase pré-tarefa ou tempo de planeamento.

critérios orientadores (v. anexo K), propostos por R. Ellis (2003:228)¹⁴ para graduar o grau de dificuldade do *input*,¹⁵ as condições de desempenho, os processos cognitivos envolvidos e o tipo de resultado exigido pela tarefa.

Relativamente ao *input* e quanto ao meio de transmissão, procurámos sequenciar as tarefas de modo a que, em uma fase inicial, a informação fosse primeiro apresentada na forma escrita (para que possa ser decodificada pelos estudantes ao seu próprio ritmo) e só depois na forma oral, pois, embora o ritmo da audição deva ser lento, requer uma decodificação imediata que se supõe ser mais difícil para estudantes de iniciação.

Por outro lado, para maximizar a oportunidade de exposição a *input* relevante, procurámos sequenciar as tarefas de maneira a que os textos escritos fossem quase sempre seguidos por tarefas que impliquem também a sua audição e que, mesmo nas sequências que começam com compreensão oral, os estudantes tenham sempre acesso à transcrição do texto para que a possam confirmar. No mesmo sentido, procurámos que as tarefas propostas fossem, na sua grande maioria, acompanhadas por *input* pictórico,¹⁶ com a finalidade de ajudar os estudantes a processar o *input* escrito.

Para além do meio de transmissão, tivemos também particular cuidado em relação à complexidade do *input* (isto é, a sua complexidade lexical e sintática) que influencia bastante a capacidade de compreender a informação que é transmitida.

Assim, apesar de considerarmos que os estudantes devem ser expostos a *corpora* e que estes podem ser introduzidos gradualmente,¹⁷ dada a dificuldade que sentimos em localizar textos adequados a um nível muito inicial de aprendizagem (primeira unidade), optámos por elaborar textos pedagógicos, o que nos permitiu gerir melhor a complexidade do *input* e introduzir, várias vezes, frases com vocabulário de base frequente no *input*,

¹⁴ Estes critérios baseiam-se em diferentes propostas de graduação (Brindley 1989; Candlin 1987; Nunan 1989; Skehan 1998a; Robinson 2011b).

¹⁵ A avaliação da complexidade do *input* baseia-se em aspetos gerais e não em itens linguísticos específicos.

¹⁶ Todas as imagens usadas nas tarefas foram selecionadas com recurso ao motor de busca *Google* (imagens) e servem apenas para ilustrar o tipo de *input* pictórico que consideramos adequado para o público-alvo.

¹⁷ Em níveis iniciais, os estudantes podem começar por ler ou ouvir versões simplificadas de um texto, antes de terem acesso à versão original.

embora tenhamos incluído, também, algum vocabulário mais específico, relacionado com as áreas de atuação prioritárias dos estudantes, como é o caso da vida académica.¹⁸

Ainda quanto à complexidade do *input*, procurámos introduzir, gradualmente, frases e textos mais complexos, mas com níveis baixos de coordenação ou de subordinação, embora tenhamos optado por recorrer à língua de aprendizagem nas instruções que acompanham as tarefas, à semelhança do que se verifica em muitos dos manuais que analisámos no segundo capítulo, uma vez que não nos dirigimos a um país de aprendizagem específico. Não obstante, procurámos que, por um lado, as próprias instruções integrassem *input* que fosse relevante para o desempenho das tarefas pedagógicas e que, por outro, fossem redigidas de modo a serem facilmente percebidas, nomeadamente, com recurso a dicionário (no caso de o estudante as realizarem em casa). Assim, tendo em conta o nível de aprendizagem dos estudantes, pensamos que o recurso pontual a L1, limitado a determinados momentos e situações (e.g. esclarecer os estudantes sobre as finalidades das tarefas e a organização dos trabalhos a pares, ou dar explicações sobre a gramática) pode ser uma forma de maximizar a aprendizagem de L2, como sustentam alguns estudos (e.g. Mohammad 2013) que apontam efeitos positivos, designadamente, ao nível da redução da ansiedade (v. Atkinson 1993) e apoio cognitivo (v. Storch e Wigglesworth 2003).¹⁹

Voltando, novamente, aos critérios de graduação propostos por R. Ellis (2003:228) e relativamente à complexidade cognitiva do *input* (i.e. as exigências de processamento do conteúdo), na primeira unidade privilegiámos tarefas estáticas (em que a informação se mantém inalterada durante a execução da tarefa), com poucos elementos e uma

¹⁸ Recorremos ao *Português Fundamental* (1984), para nos certificarmos que usávamos vocabulário de base frequente. Este é, contudo, um instrumento com algumas limitações: citando Marques Dias (2008:199), “apesar de este instrumento obedecer a critérios bastante rigorosos, tanto na recolha como no tratamento dos dados, a listagem de palavras não apresenta distinção entre vocabulário de alta frequência e vocabulário ligado a centros de interesses nem fornece listas de combinações mais frequentes, por exemplo, para verbos sem preposição, dois aspetos que, na opinião de Leiria (2001:381-82), valorizariam o resultado final, possibilitando uma mais concreta aplicação ao ensino”.

¹⁹ O uso de L1 na aula de língua estrangeira tem sido encarado como algo prejudicial à aprendizagem. De facto, embora o recurso à L1 tenha sido popular durante a vigência do método Gramática-Tradução (v. Howatt, 1984), foi depois banido pelo método Direto e Audiolingüístico e desaconselhado com a emergência do ensino comunicativo da língua (v. Cook 2001a, 2001b). Apesar de não haver uma teoria que sustente o uso de L1 na aprendizagem de L2, muitos profissionais e investigadores, na área do ensino de segundas línguas, têm vindo a apresentar argumentos a favor de um uso de L1 pontual, limitado a momentos apropriados, tendo em conta o perfil e competências dos estudantes (v. Eadie 1999; Schweers 1999; Urgese 1989; Nadstoga 1988; Ulrych 1986; Edge 1986; Atkinson 1993; R. Ellis 2008b; Mohammad 2013). Também no âmbito da Teoria Sociocultural, o recurso a L1 é considerado útil na construção da intersubjetividade, uma vez que permite estabelecer os objetivos para a atividade e os procedimentos necessários para a realizar (R. Ellis 2003:256).

macroestrutura clara (i.e. a sequência de acontecimentos é, facilmente, identificada), acompanhadas por imagens e com informação familiar. Por outro lado, embora, nos tenhamos baseado em um modelo interativo da compreensão (R. Ellis 2003:45), tendo em conta que os estudantes de nível inicial têm dificuldade em processar o texto linguisticamente, podendo não se conseguir envolver em um processamento *top-down*, começamos por apresentar tarefas que requerem uma compreensão centrada em palavras (*bottom-up*) e que se destinam a promover a atenção em vocabulário relevante, sendo introduzidas, gradualmente, tarefas que implicam uma compreensão do contexto comunicativo global (*top-down*).

No que diz respeito às condições de desempenho das tarefas da primeira unidade, propomos várias atividades individuais, em particular na fase pré-tarefa, para promover a aquisição de *input* relevante e preparar os estudantes para o desempenho das tarefas principais, que não exigem produção oral, mas apenas breves anotações escritas para aferir a compreensão dos textos e promover a atenção para vocabulário relevante. Gradualmente, vão sendo introduzidas tarefas a pares em que os estudantes têm de trocar informação para realizar a tarefa e que permitem promover a negociação de sentido assim como a colaboração. Para aumentar a dificuldade subjacente à produção oral, ainda que, na maioria das tarefas, os estudantes tenham apoio de um interlocutor (uma vez que se tratam de diálogos), propusemos também, mais à frente na sequência, tarefas monológicas, depois de os estudantes terem tido acesso a modelos de desempenho de algumas tarefas semelhantes.

Por outro lado, tendo em conta que, de acordo com a tipologia de Ellis (2003:228), a facilidade ou dificuldade depende, ainda, da natureza das operações cognitivas requeridas, propusemos apenas tarefas de troca de informação, que são considerados mais fáceis, e não contemplámos tarefas de troca de opinião ou tarefas de raciocínio, por não considerarmos adequadas ao nível de competência dos estudantes nem aos objetivos comunicativos da unidade. No mesmo sentido, começamos por propor tarefas com uma única exigência (i.e. os estudantes são solicitados a concentrarem-se em um objetivo de cada vez), embora, gradualmente, no decorrer da unidade, vão sendo propostas tarefas mais complexas em que os estudantes são solicitados a tomar várias decisões sobre o desempenho (e.g. escolher papéis, ativar conhecimento prévio adequado e simular uma situação perante a turma).

Finalmente, no que diz respeito aos resultados solicitados, começamos por apresentar tarefas que solicitam produtos escritos, limitados a palavras ou frases simples, por serem considerados mais fáceis do que os produtos orais, tendo reservado as tarefas que implicam uma apresentação perante a turma para o fim da sequência, que são mais difíceis, embora tal possa depender de fatores individuais. Neste âmbito, optámos também por não solicitar qualquer tipo de produto visual (e.g. um mapa, um desenho ou um diagrama) que, apesar de implicar um resultado menos complexo e sem qualquer exigência linguística, não considerámos adequado aos objetivos comunicativos da unidade.

Relativamente ao âmbito do resultado, ainda que intuitivamente se possa considerar que as tarefas com resultados fechados são mais fáceis, pelo facto de os participantes poderem dirigir os seus esforços de forma mais direta, verificámos que não existem, ainda, estudos sobre o grau de complexidade subjacente a tarefas com resultados abertos e fechados. Em todo o caso, a grande maioria das tarefas que propomos implica um resultado fechado (i.e. há apenas uma única solução), designadamente, para promover a negociação de sentido, embora também sejam contempladas algumas tarefas abertas que permitem aos estudantes explorar, livremente, os seus recursos e que podem, por isso, ser abordadas de maneiras diferentes.

Quanto ao domínio discursivo em que se inscreve o resultado, propomos tarefas que implicam, fundamentalmente, “descrição” com poucos detalhes, que é menos exigente do que, por exemplo, a “argumentação” e a “narração” (sobretudo quando implicam muitos detalhes) que são, por isso, mais adequadas a estudantes com um nível de competência comunicativa mais avançado.

Em suma, no processo de elaboração de tarefas, tivemos de tomar várias decisões em relação ao tipo de tarefas a incluir na primeira unidade e ao modo de as sequenciar, tendo para tal recorrido, em particular, a algumas tipologias (pedagógica e psicolinguística) e aos critérios de graduação propostos por R. Ellis (2003:288), para ajustar o seu grau de dificuldade em função do *input*, condições de desempenho, processos cognitivos e resultados solicitados. Procurámos, assim, beneficiar das orientações disponibilizadas pela investigação, em relação ao tipo de tarefas com potencial para promover a aquisição, embora devam ser abordadas como probabilidades, uma vez que os resultados dependem

das características dos estudantes e de outros fatores contextuais que podem não corresponder aos resultados obtidos pelos investigadores.

Depois de termos explicado os procedimentos de elaboração, passamos agora a descrever, mais detalhadamente, as sequências de tarefas e atividades em função dos seus objetivos específicos e fase de implementação, recorrendo, ainda, a exemplos concretos para ilustrar algumas das decisões que se encontram subjacentes à elaboração e sequencialização das tarefas com foco.

V. 2.3. Descrição das sequências de tarefas e atividades

As sequências de atividades que elaborámos para a primeira unidade têm como finalidade ilustrar o tipo de trabalho baseado em tarefas que pode ser desenvolvido em sala de aula, embora consideremos fundamental que os professores proponham trabalho complementar, envolvendo outro tipo de tarefas e recursos (e.g. revistas, jornais, internet, exercícios gramaticais),¹ com a finalidade de promover o acesso a novas fontes de *input* e permitir fazer uma melhor adequação às necessidades específicas dos estudantes.

Por outro lado, tendo em conta que, em média, um curso de Português como Língua Estrangeira em uma universidade europeia tem, aproximadamente, uma duração de quatro horas por semana, a que correspondem cerca de quarenta de oito horas presenciais por semestre (doze semanas) e que, para atingir o nível A1 e A2, são apontadas cerca de 180 a 200 horas;² considerando, ainda, que, de acordo com a planificação que fizemos, cada unidade deverá incluir tarefas e atividades destinadas a dinamizar cerca de oito/nove horas de trabalho (presencial e, eventualmente, não presencial) e que no final das dez unidades, os estudantes deverão ter realizado o equivalente a oitenta/noventa horas de trabalho, tal

¹ Segundo R. Ellis (2003:261), os exercícios de prática gramatical mais tradicionais são compatíveis com o ELBT e poderão ser importantes para a automatização de formas que os estudantes já adquiriram, mas que ainda não dominam totalmente.

² Embora haja muitos fatores envolvidos (características individuais como a idade; motivação e aptidão; contexto de aprendizagem; características da língua-alvo), o número de horas de referência tende a variar entre as 180 e as 200 horas para atingir os níveis A1 e A2 e cerca de 200 horas para cada nível subsequente (cf. e.g. *Cambridge English Support Site*).

significa que os professores deverão propor, pelo menos, mais uma hora de trabalho autônomo por cada hora de trabalho prevista pelos materiais, de modo a que os estudantes atinjam o nível A2 no final do semestre, à semelhança do que se verifica, aliás, em várias universidades estrangeiras.

Relativamente às macrocapacidades envolvidas e uma vez que, em níveis iniciais de aprendizagem, a abordagem mais adequada é, claramente, a que enfatiza a compreensão, nas sequências de atividades que propomos, a prioridade consiste em apresentar *input* relevante e modelos de desempenho das tarefas-alvo, o que significa que, por um lado, a produção e a interação serão solicitadas de modo muito gradual, depois de os estudantes terem sido expostos a *input* relevante para o desempenho das tarefas-alvo; e, por outro, que há uma predominância de trabalho individual, sendo o trabalho a pares/grupo, introduzido, também, gradualmente.

Partindo do enquadramento referido e tendo como referência a tarefa-alvo geral “pedir e dar informação, oralmente e por escrito, sobre si próprio e sobre os outros” que escolhemos para a primeira unidade, elaborámos algumas tarefas-alvo mais específicas de nível A1 (cf. *QECR* 2001:103-07) para orientar a elaboração das tarefas pedagógicas, abrangendo as várias macrocapacidades, embora o foco incida na compreensão oral e escrita:

i) seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, sobre pessoas e lugares (compreensão oral);

ii) entender descrições curtas e simples sobre pessoas, com ajuda visual (compreensão escrita);

iii) descrever-se a si próprio e a outros, o que faz, de onde vem, onde mora, etc., usando expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares (expressão oral);

iv) escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de outras pessoas imaginárias (expressão escrita);

v) fazer e responder a perguntas simples e familiares sobre o nome, a idade, a nacionalidade, etc. (interação oral);

vi) pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas (interação escrita).

Assim, para promover o desempenho das tarefas-alvo referidas, elaborámos várias sequências de atividades (v. apêndice 6) que se destinam a momentos distintos da instrução (pré-tarefa, fase de desempenho e pós-tarefa) e que têm diferentes funções, como iremos descrever de seguida.

A fase pré-tarefa (tarefa A1 a K2), mais longa, tem como objetivo disponibilizar conteúdo relevante e preparar os estudantes para o desempenho das tarefas-alvo referidas, mediante: a observação de modelos de desempenho das tarefas, aquisição de vocabulário não familiar e a planificação de algumas tarefas que implicam produção.

Por sua vez, a fase de desempenho (tarefa L1 a P1) tem como objetivo testar a capacidade de desempenho das tarefas-alvo, autonomamente, com base no *input* e estratégias anteriormente apresentadas, constituindo também um momento importante para o professor, uma vez que lhe permite aferir os aspetos linguísticos que os estudantes revelam dificuldades e que podem vir a constituir o conteúdo das tarefas com foco. Por fim, a fase pós-tarefa (tarefa Q1 a T1) tem como finalidade promover a reflexão sobre a aprendizagem, realizar um trabalho mais direto sobre a gramática e estimular um uso lúdico da língua.

Relativamente às sequências de tarefas que iremos apresentar, sublinhamos que, de acordo com os modelos de ELBT em que nos baseámos (R. Ellis 2003; Willis e Willis 2007), haverá uma inversão da sequência tradicional de instrução, o que significa que se começa pelo desenvolvimento de vocabulário e de estratégias destinadas a usar o léxico em contexto e que se promove, em particular na fase pós-tarefa, a atenção dos estudantes para o sistema de regras (i.e. gramática), com base na reivindicação (v. Johnston 1986; Lewis 1993) de que a aquisição inicial de L2 é de natureza lexical e que se ocupa em grande parte de si própria, desde que os estudantes tenham acesso a *input* e oportunidades para usar a língua-alvo.

De modo a promover um foco na forma com recurso a tarefas, Willis e Willis (2007:196) propõem, ainda, que seja feita uma análise dos textos selecionados anteriormente, com a finalidade de aferir os aspetos gramaticais e o vocabulário mais

relevante para a constituição de um programa linguístico.³ Assim, embora os autores considerem improvável que os estudantes aprendam a usar uma nova forma, de modo consistente, no decorrer de uma lição, Willis e Willis (2007:25) apresentam alguns argumentos para que o trabalho sobre formas específicas do *input* seja feito no final de uma sequência de tarefas, designadamente, o facto de ajudar os estudantes a dar sentido aos aspetos da língua-alvo que experienciaram; permitir destacar estruturas que os estudantes podem vir a encontrar no futuro (tornando-as mais salientes e com maior probabilidade de virem a ser registadas cognitivamente); e promover a motivação, ao mostrar, explicitamente, as oportunidades de aprendizagem em que os estudantes estiveram envolvidos.

Não obstante, apesar de considerarmos que a necessidade de um foco na forma surge mais tarde na aprendizagem, quando os estudantes já adquiriram alguma habilidade comunicativa e correm o risco de fossilização, e embora o foco primordial da maioria das tarefas que propomos incida no sentido (no âmbito das quais se espera que os estudantes deem atenção à forma, de modo natural e acidental), nas sequências que apresentamos iremos propor, também, algumas tarefas que se destinam a promover um foco mais específico sobre a forma: assim, na fase pré-tarefa, iremos recorrer a algumas atividades destinadas a promover a atenção para alguns aspetos da língua (de modo mais explícito), como o vocabulário, a gramática, a fonologia e a pragmática (foco nas formas), que de outra maneira poderiam passar despercebidas (R. Ellis 2006:91); e na fase pós-tarefa, iremos propor algumas tarefas que se destinam a abordar os erros ou formas naturais e úteis que os estudantes não usem (R. Ellis 2003:260) bem como alguns exercícios de prática para promover a automatização de formas que os estudantes já tenham adquirido, mas que ainda não controlem totalmente.

Na proposta de tarefas com foco que fazemos, em particular na fase pós-tarefa, sustentamos, assim, em parte, a perspetiva de Willis e Willis (2007:25), ao propor que o

³ R. Ellis (2003) e Willis e Willis (2007) propõem abordagens um pouco diferentes: R. Ellis (2003:236) propõe uma abordagem composta por dois módulos, sem que haja ligação entre os dois: um módulo comunicativo principal (constituído por tarefas sem foco) e um módulo baseado no código (composto por uma lista de aspetos linguísticos que devem ser abordados, no caso de não serem adquiridos naturalmente); enquanto Willis e Willis (2007:129) propõem que o conteúdo linguístico das tarefas com foco se baseie nas tarefas sem foco, realizadas anteriormente. Por outro lado, R. Ellis (2003:260) considera que o foco na forma pode ser promovido em qualquer fase da lição, enquanto Willis e Willis (2007:171) defendem que apenas deve ser promovido na fase pós-tarefa.

trabalho sobre a gramática seja feito, sobretudo, na fase final e, por outro, corroboramos a perspectiva de Ellis (2003:233), de acordo com a qual as tarefas com foco devem basear-se nos erros e dificuldades revelados (localmente) pelos estudantes.

Reconhecemos, no entanto, que é fundamental explicar esta metodologia aos estudantes, em particular, que o trabalho sobre a gramática será realizado, sobretudo, no final da sequência (que pode não corresponder, necessariamente, a uma aula), e complementar os materiais com orientações dirigidas aos professores, com a finalidade de os ajudar a aplicar as tarefas em sala de aula e a dar *feedback* aos estudantes sem tentar controlar, excessivamente, a sua produção.

V. 2.3.1. Sequências de atividades: fase pré-tarefa

As primeiras sequências de tarefas¹ e exercícios² que propomos (v. sequência A1 a K2, em apêndice 6) correspondem cronologicamente à fase pré-tarefa e têm como finalidade preparar os estudantes para o desempenho das tarefas-alvo referidas, de várias maneiras: introduzindo vocabulário útil relacionado com a identificação pessoal (nome, origem e área de estudo); apresentando modelos de desempenho das tarefas-alvo; dando oportunidades para a realização de tarefas similares; possibilitando o planeamento das tarefas de produção oral; ou chamando a atenção, de modo mais explícito, para alguns aspetos da língua (vocabulário, fonética, pragmática, gramática) que de outro modo poderiam passar despercebidos.

¹ As atividades serão caracterizadas como tarefas sempre que: há um foco principal no sentido; a atividade tem um resultado determinado, especificando o que os estudantes têm de fazer (i.e. reconhecer; sublinhar; preencher o quadro); o êxito da tarefa é aferido em função do resultado; a tarefa envolve qualquer macrocapacidade; os estudantes têm de fazer a sua própria seleção dos recursos linguísticos (por oposição a um exercício de múltipla escolha); as tarefas envolvem processos simples de uso da língua (reconhecer, identificar) e manifestam algum tipo de relação com o uso da língua no mundo real (em particular, ao nível do discurso).

² Na fase pré-tarefa e na fase pós-tarefa, iremos também apresentar propostas de trabalho que não podem ser caracterizadas como tarefas e que se destinam, como propõe R. Ellis (2003:246), designadamente, a abordar vocabulário não familiar ou, ainda, a refletir sobre o desempenho da tarefa.

A primeira sequência (A1 a A11) inclui, assim, propostas de trabalho com finalidades bastante diferentes: as duas primeiras tarefas (A1 e A2) têm como finalidade expor os estudantes a *input* relevante, ativando (eventuais) conhecimentos prévios de outras línguas românicas,³ ilustrando, de modo simples, a forma como a tarefa-avo pode ser desempenhada (aqui, limitada à indicação do nome, cidade de origem e curso) e maximizando as oportunidades de exposição ao *input* referido (mediante a leitura, seguida de audição);⁴ enquanto a terceira (A3) requer um resultado escrito muito simples e fechado (preencher o quadro), que envolve um processamento *bottom-up* ao nível do vocabulário, associado em particular à área de estudo e à origem. Nesta primeira sequência, propomos também um atividade de ordenação de um texto (A4), seguida de audição e correção (A5) que pretende promover a colaboração, familiarizar os estudantes com expressões formulaicas⁵ e introduzir outras atividades (A6 e A7), que têm como finalidade promover um foco de modo mais explícito, relativamente a algumas formas verbais que, de outro modo, poderiam passar despercebidos.

Por sua vez, as atividades seguintes (A8 a A11) têm como objetivo familiarizar os estudantes com os sons da língua portuguesa, pois, tal como se verifica em relação a outros aspetos da língua, a instrução também pode ajudar a desenvolver o conhecimento explícito sobre a fonologia (Loewen 2014:109), ao qual os estudantes poderão recorrer para monitorizar o desempenho de algumas tarefas (como a leitura de frases e palavras), ainda que não seja claro até que ponto é possível transferir este conhecimento para o discurso espontâneo, uma vez que o papel desempenhado pelo ensino explícito continua a ser controverso, como referimos. Por outro lado, e embora a instrução explícita possa facilitar o desenvolvimento do conhecimento implícito e ajudar o estudante a monitorizar alguns

³ Em alguns contextos universitários, os cursos de PLE são, muitas vezes, frequentados por estudantes que já estudaram outras línguas românicas.

⁴ As tarefas de compreensão oral que propomos podem ser implementadas, ou mediante a leitura por parte do professor, ou recorrendo a gravações pausadas e articuladas: no primeiro caso, torna-se mais fácil adequar o discurso às características específicas dos estudantes, enquanto, no segundo caso, o recurso a gravações permite integrar uma maior variedade de falantes (nativos e não nativos), o que pode tornar as atividades mais motivantes.

⁵ R. Ellis (2008a:1) considera também que, em uma fase inicial de aprendizagem, a instrução deve dar prioridade ao ensino de expressões formulaicas (que permitem promover a fluência) e, só mais tarde, deve introduzir o ensino da gramática; sustentando, ainda, que uma abordagem nocional-funcional pode ser adequada para o ensino de rotinas pré-determinadas, em fases iniciais de aprendizagem de L2. De facto, alguns autores têm reconhecido (e.g. R. Ellis 1984; N. Ellis 1996) que as expressões formulaicas podem servir para o posterior desenvolvimento do conhecimento de regras.

aspectos da sua produção, o acesso a *feedback* corretivo, como vimos,⁶ tende a ser mais eficaz para melhorar a compreensibilidade da produção dos estudantes, pelo que o professor deverá dar atenção à sua intervenção.

A segunda sequência de atividades (não tarefas)⁷ que apresentamos (B1 a B4) tem como objetivo introduzir novo vocabulário (referente a países e cidades), que é importante para o desempenho das tarefas-alvo, ao mesmo tempo que promove a cooperação, dando oportunidade aos estudantes para usarem esses mesmos itens na comunicação, mas de modo muito simples.⁸ Em uma das atividades (B3), os estudantes deverão indicar o seu país de origem a partir da lista fornecida, recorrendo, eventualmente, a alguma estrutura elementar (e.g. “eu sou de” ou “eu venho de”), que poderá ter de ser reformulada com a ajuda do professor, embora a referência à regra de introdução/omissão de artigo definido antes de países e cidades possa ser abordada em outro momento da lição.

A terceira sequência (C1 a C4) apresenta, fundamentalmente, modelos alternativos de desempenho da tarefa, com base em estruturas muito simples (limitadas à indicação do nome, origem e cidade atual), ao mesmo tempo que promove o processamento de vocabulário básico, associado a países e cidades, mediante a comparação que os estudantes são solicitados a fazer entre o texto oral e o escrito (v. C1). O desempenho da tarefa é facilitado pelo facto de o texto oral (embora simples e previsível) ser acompanhado por suporte escrito. As tarefas C2 e C4 envolvem, igualmente, a troca de informação entre os estudantes e destinam-se a promover tanto a interação como a produção, de modo simples e em pares, mediante a indicação do nome e origem. Por sua vez a atividade C3 procura chamar a atenção dos estudantes para a utilização de duas preposições (“de” e “em”), promovendo o conhecimento explícito sobre as mesmas com apoio do professor, o qual poderá fornecer a regra depois de os estudantes terem testado as suas hipóteses.

⁶ Este tópico é desenvolvido, em particular, no IV capítulo, na secção “A aquisição do vocabulário, pronúncia e pragmática”.

⁷ Como referimos, na fase pré-tarefa, R. Ellis (2003:246) propõe também a realização de exercícios (não tarefas) que se destinam a abordar vocabulário não familiar.

⁸ A primeira proposta de trabalho (B1) poderá ser implementada de várias maneiras, em função do perfil dos estudantes: o professor pode optar por ler a lista de países apresentada e solicitar, depois da audição, que os estudantes indiquem e pronunciem apenas corretamente o seu país; ou pedir a alguns estudantes que leiam em voz alta a lista de países, ao mesmo tempo que reformula e apresenta a versão correta, antes de solicitar, individualmente, a indicação do país de origem. A disponibilização de *feedback* corretivo, como referido, pode ser bastante importante para promover a compreensibilidade da produção dos estudantes.

A quarta sequência de atividades (D1 e D2) introduz, novamente, vocabulário não familiar, relacionado com áreas de formação, promovendo a troca de informação entre os estudantes, com base no *input* fornecido na própria atividade (D2), sendo expectável que os estudantes, na fase de aprendizagem em que se encontram, estabeleçam interações básicas, quase limitadas à leitura da referida área de estudo ou recorrendo à expressão (e.g. “o que estuda?”), tal como aparece na atividade. Para maximizar as oportunidades de exposição ao vocabulário, o professor poderá fazer perguntas individuais, reformulando a produção dos estudantes.

Tendo em conta a prioridade referida de disponibilizar *input* relevante para o desempenho das tarefas-alvo, a quinta sequência (E1 a E3) tem, igualmente, como objetivo expor os estudantes a modelos de desempenho da tarefa-alvo, envolvendo, agora, a apresentação na terceira pessoa do singular, em alternativa aos modelos até aqui disponibilizados em que a apresentação é feita na primeira pessoa do singular; e promovendo, também, de modo mais explícito, o foco em formas (preposições e verbos), que são relevantes para o desempenho das tarefas-alvo (E2 e E3) e que o professor poderá, depois, explorar em função das características específicas dos estudantes.

No mesmo sentido, a sexta sequência (F1) apresenta novos modelos de desempenho da tarefa-alvo, envolvendo igualmente a apresentação na terceira pessoa, sendo que os estudantes deverão trabalhar em conjunto e fazer previsões relacionadas com a nacionalidade, idade e atividade profissional ou académica de várias pessoas, a partir da informação disponibilizada, associando frases (e género subjacente ao pronome pessoal) a imagens.

A sétima sequência (G1 a G4) tem como finalidade apresentar modelos alternativos de desempenho da tarefa, envolvendo agora a interação com o professor e conteúdo linguístico um pouco mais complexo. Os estudantes terão, primeiro, de ler o texto e destacar informação que consideram relevante (G1) para inferir o contexto, o papel dos participantes e, em particular, a sua origem; sendo depois solicitados (G2) a focarem-se na relação entre cidade, país de origem e nacionalidade. O texto modelar integra, ainda, estratégias comunicativas (e.g. pedir para repetir ou esclarecer, indicar incompreensão) que são usadas para negociar o sentido, embora não tenhamos proposto nenhuma atividade que implique um foco ou recurso direto a estas estruturas. Na elaboração de uma das atividades (G3) os

326

estudantes terão, ainda, de fazer previsões, a partir de um conjunto de respostas dadas, sobre as perguntas que poderiam ter sido colocadas pelo professor, podendo para tal recorrer às estruturas disponibilizadas nas atividades anteriores. Esta sequência de atividades prevê também a interação entre os estudantes (G4), no âmbito da qual se espera que negociem o sentido e deem atenção à forma, de modo natural. Por outro lado, a atividade tem como finalidade promover o conhecimento sobre a pragmática de modo mais explícito, uma vez que este tipo de instrução tende a ser mais benéfica para o efeito do que apenas a exposição a *input*, como vimos.

A oitava sequência (H1) pretende preparar os estudantes para o desempenho da tarefa-alvo de interação oral, o que, como referido, irá permitir libertar a carga cognitiva envolvida na realização posterior da tarefa. Para tal, apresentamos uma tarefa (*jigsaw*) de identificação de diferenças, na qual se pretende que os estudantes façam perguntas para obter a informação exata em falta, promovendo a interação e a negociação de sentido. No desempenho da tarefa, não deve, contudo, esperar-se que os estudantes formulem, para já, as questões de modo complexo e correto (e.g. “como é que ela se chama?”), sendo antes natural que, nas primeiras atividades, os estudantes optem por estruturas mais simples (e.g. “o nome é ...?”). O importante é que os estudantes comecem a usar a língua-alvo, testem a compreensibilidade da sua produção (perante outro colega ou o professor) e negociem o sentido, processo durante o qual tenderão a dar atenção, também, à forma.

A sequência que apresentamos de seguida (I1 a I6) envolve estruturas mais complexas: as primeiras tarefas requerem que os estudantes façam uma compreensão geral do texto e selecionem vocabulário específico, com o qual já deverão estar mais familiarizados (I1 a I3). Para além da maior complexidade subjacente ao *input*, a dificuldade também foi aumentada mediante a introdução de uma tarefa monológica (I4), que requer a apresentação individual do estudante, durante cinco minutos, e em que se espera que o estudante recorra, de modo natural, a algumas das estruturas e vocabulário disponibilizado, embora com pouca correção. Por outro lado, esta atividade de produção oral pode também constituir um momento importante para o professor, uma vez que lhe permite avaliar as formas que os estudantes já conseguem utilizar, bem como as que ainda não dominam totalmente ou ignoram, sendo informação relevante para a posterior elaboração de tarefas com foco na forma, como iremos desenvolver mais à frente. Na mesma sequência

propomos, ainda, duas atividades que se destinam, por um lado, a chamar a atenção para expressões formulaicas (I5) e, por outro, a promover um conhecimento mais explícito sobre formas verbais (I6), que podem ser úteis para o desempenho das tarefas.

A décima sequência (J1) destina-se a ampliar o vocabulário, no âmbito do domínio educativo em que os estudantes deverão atuar, integrando também a numeração em português (de um a doze), em uma atividade de associação. Neste momento da aprendizagem, os estudantes já contactaram com alguns números em textos que fazem referência à idade, embora tenhamos procurado introduzir apenas aqueles que os estudantes possam usar para indicar a sua própria idade (ou apenas mudando o número referente às unidades), em lugar de lhes facultar uma lista completa de números, que neste momento da aprendizagem não teria utilidade.⁹

A décima primeira sequência (K1 e K2) procura também promover a compreensão oral de um texto com indicação de números: começamos por propor uma tarefa¹⁰ (K1) que implica a compreensão do sentido geral do texto (*top-down*) e que envolve também conteúdo relevante para o desempenho das tarefas-alvo; seguindo-se uma outra tarefa (K2) que implica uma nova audição do texto (com acesso a suporte escrito), mas com foco no vocabulário (a numeração).

Em suma, as sequências de atividades que acabámos de descrever inserem-se cronologicamente na fase pré-tarefa e destinam-se, fundamentalmente, a disponibilizar *input* relevante e a preparar os estudantes para o desempenho da tarefa-alvo principal (“pedir e dar informação, oralmente e por escrito, sobre si próprio e sobre os outros”), tendo sido enfatizado, nesta primeira unidade, o domínio educativo, no qual os estudantes atuam, fundamentalmente, como estudantes ou colegas.

Uma vez que o curso se dirige a estudantes sem conhecimentos prévios da língua, considerámos, também, importante fazer um maior investimento na fase pré-tarefa, de modo a apresentar modelos de desempenho variados e introduzir *input* relevante, sendo

⁹ Não obstante, no apêndice gramatical, disponibilizamos uma lista de números para estudo autónomo ou instrução explícita, caso o professor considere necessário.

¹⁰ Embora um dos critérios definidores de uma tarefa seja o facto de permitir aos estudantes escolherem os seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos), em algumas tarefas de compreensão sem foco, em particular quando se dirigem a estudantes sem conhecimentos prévios da língua, é, por vezes, útil recorrer a exercícios de verdadeiro/falso, sem que tal signifique que os estudantes deixam de recorrer aos seus próprios recursos, uma vez que estes são necessários para confirmar a compreensão ou escolher a opção correta.

provável que, em níveis mais avançados, tal não seja necessário, uma vez que os estudantes podem recorrer a conhecimentos prévios da língua-alvo para desempenharem as tarefas.

Assim, tendo em conta que, na fase de aprendizagem em que os estudantes se encontram, a exposição a *input* e a compreensão escrita e oral são os aspetos mais importantes, a produção e interação foram sendo solicitadas de modo muito gradual nas sequências de atividades que apresentámos. Por outro lado, embora o foco primordial tenha incidido no sentido, no âmbito do qual se espera que os estudantes deem atenção à forma (de modo natural e acidental), em algumas tarefas considerámos importante promover a atenção, de modo mais explícito, para o vocabulário e algumas estruturas relevantes.

Esta abordagem significa também que o professor não pode esperar que os estudantes apresentem, de imediato, produções corretas nas tentativas de uso da língua-alvo que forem fazendo, sendo, pelo contrário, natural que inicialmente façam bastantes erros, embora devam ser estimulados a arriscar, linguisticamente, e a apresentar as suas hipóteses sobre a língua, tendo presente que, na fase inicial de aprendizagem da língua, os erros abundam na produção dos estudantes, não fazendo sentido tentar abordá-los na sua totalidade, até porque muitos deles vão sendo, naturalmente, eliminados.

V. 2.3.2. Sequências de atividades: fase de desempenho e pós-tarefa

De seguida, depois de na pré-tarefa terem sido propostas atividades destinadas a promover a exposição a conteúdo relevante, mediante um conjunto de exercícios e tarefas que incidem, sobretudo, na compreensão oral e escrita e em que a produção (oral e escrita) foi sendo gradualmente solicitada, passamos a apresentar uma nova sequência de tarefas (L1 a P1) que se situa, cronologicamente, na fase de desempenho e que tem como finalidade aferir a capacidade de os estudantes desempenharem, autonomamente, as tarefas-alvo mais específicas.

A décima segunda sequência (L1 e L2) tem como finalidade aferir o desempenho da tarefa-alvo de compreensão oral (“seguir um discurso muito pausado e muito

cuidadosamente articulado, sobre pessoas e lugares”), recorrendo a linguagem mais coloquial e menos adaptada (o que aumenta a complexidade da tarefa), ao mesmo tempo que promove um foco em estruturas-alvo relevantes (os estudantes são solicitados a compreender informação específica associada, em particular, à idade, nacionalidade e área de estudo dos estudantes), sendo que a sequência começa com uma tarefa (L1) que envolve a compreensão geral de um texto oral (no qual a numeração é, igualmente, usada) e cuja correção os estudantes poderão aferir, recorrendo, depois, ao texto escrito (L2).

A sequência seguinte (M1 a M5) tem, essencialmente, como finalidade aferir a capacidade de desempenho da tarefa-alvo de expressão escrita (“escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de outras pessoas imaginárias”), por um lado, e da tarefa-alvo de interação escrita (“pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas”), por outro.

Na tarefa de produção escrita que propomos (M1), o estudante é solicitado a dar informação simples acerca de si próprio, preenchendo um formulário, seguindo-se uma atividade de interação escrita (M2) que envolve, também, conhecimento pragmático (M3). Por fim, os estudantes deverão ler o diálogo à turma (M4) e entregar o texto ao professor (M5) para que este possa aferir o nível de desenvolvimento dos estudantes.

A proposta de trabalho seguinte (N1 a N4) tem como objetivo aferir o desempenho da tarefa-alvo de expressão oral (“descrever-se a si próprio e a outros, o que faz, de onde vem, onde mora, usando expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares”), com base em informação que o estudante é solicitado a apurar (N1 e N2), sendo concedido algum tempo de preparação, mas sem que os estudantes possam consultar qualquer informação anterior (i.e. sem acesso a *input*).

De seguida, para aumentar a dificuldade subjacente ao desempenho da tarefa, propomos duas tarefas monológicas:¹ primeiro, os estudantes são solicitados a apresentar um colega (N3), podendo recorrer à informação que organizaram no quadro e, de seguida, deverão a apresentar-se a si próprios (N4) ao resto da turma, tendo sido estabelecido um limite de tempo para aumentar a fluência, nas duas tarefas.

¹ Em algumas tarefas não estabelecemos um limite de tempo, cabendo depois ao professor aferir a dimensão da produção que pretende promover: de acordo com alguns estudos (e.g. Lee 2000; Yuan e R. Ellis 2003), se os professores querem promover a correção, devem permitir que os estudantes realizem a tarefa ao seu próprio ritmo, mas se pretendem desenvolver a fluência, então, devem estabelecer um limite de tempo.

Na sequência seguinte (O1), propomos, ainda, o desempenho da tarefa-alvo de interação oral (“fazer e responder a perguntas simples e familiares sobre: nome, idade, nacionalidade, etc.”), em condições mais próximas das que o estudante encontrará no mundo real, mediante uma simulação que envolve relações com graus de formalidade diferentes (mais ou menos formal) e que deverá ser apresentada em pares perante a turma, embora os estudantes tenham alguns minutos para pensar na melhor forma de o fazer, escolhendo os papéis e ativando algum conhecimento prévio.²

Por fim, para o desempenho da tarefa-alvo de compreensão escrita (“entender descrições curtas e simples sobre pessoas, com ajuda visual”), apresentamos uma nova tarefa que implica o preenchimento de um formulário de inscrição em um curso de línguas, a partir de informação que os estudantes terão de interpretar (P1). Assim, embora a atividade requeira um comportamento linguístico artificial ou pouco habitual (fazer a inscrição em um curso de línguas, em nome de outra pessoa), encontra-se relacionado com o uso natural da língua, revelando todas as características de uma tarefa.

Em suma, enquanto as primeiras sequências de atividades (atividade A1 a K2) tiveram, fundamentalmente, como objetivo disponibilizar *input*, introduzir novos elementos linguísticos e apresentar modelos de desempenho das tarefas-alvo, a nova sequência de atividades (L1 a P1), tem como finalidade aferir a capacidade de os estudantes desempenharem, autonomamente, as tarefas-alvo de produção e compreensão (oral e escrita). Nesta segunda fase, foram ainda tomadas algumas decisões destinadas tanto a aliviar a carga de processamento (e.g. permitindo, por vezes, alguma preparação) como a estimular o desempenho de tarefas de modo mais exigente (e.g. mediante o estabelecimento de um limite de tempo).

De seguida, depois de termos descrito as sequências de atividades das duas primeiras fases, passamos a descrever a fase pós-tarefa, cujas atividades têm como objetivo encorajar a reflexão sobre o modo como as tarefas foram realizadas, promover um trabalho mais direto sobre os aspetos da língua que se tenham revelado problemáticos durante o desempenho e, finalmente, possibilitar um uso lúdico da língua.

² O professor poderá, se necessário, recorrer a algumas estratégias (e.g. um sorteio) para evitar que os estudantes optem, predominantemente, por uma determinada situação.

Na fase pós-tarefa, começamos por propor um breve questionário (Q1), que poderá ser traduzido e respondido na língua materna dos estudantes, e que tem como finalidade, por um lado, promover a reflexão sobre o desempenho das tarefas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização e avaliação; e, por outro, ajudar o professor a aferir se deve continuar a usar este tipo de tarefas ou fazer algumas alterações, em função das necessidades e características específicas dos estudantes, constituindo, ainda, um momento importante para clarificar a metodologia adotada.

Por outro lado, ainda que o foco na forma possa ser promovido em qualquer fase da lição, designadamente, mediante *feedback* dirigido à produção do estudante, na fase final propomos também algumas atividades (R1 a S6) que se destinam a promover um trabalho mais direto sobre aspetos da língua, que se tenham revelado problemáticos, ou para abordar formas úteis que os estudantes não usem, e que deverão constituir o conteúdo das tarefas com foco.

Como vimos, apesar de se considerar que a aquisição decorre da atividade comunicativa e que é necessário disponibilizar oportunidades para que a comunicação ocorra de modo natural mediante o desempenho de tarefas sem foco, também é possível utilizar tarefas com foco, quando o objetivo consiste em promover a aprendizagem de formas específicas do conhecimento implícito e do conhecimento explícito.

No entanto, quando o objetivo é o desenvolvimento do conhecimento implícito, a seleção de uma lista de estruturas linguísticas para serem abordadas de modo sistemático (quer individualmente, quer em blocos) não tem grande utilidade, pelo que apenas parece ser possível elaborar uma lista de verificação para abordar os erros ou lacunas na produção do estudante (R. Ellis 2003:260), a qual poderá incluir os erros, habitualmente, produzidos pelos estudantes; ou, ainda, formas problemáticas, como as que diferem da L1 dos estudantes de modo difícil de compreender; formas pouco salientes, por serem irregulares ou pouco frequentes no *input*; formas comunicativamente redundantes e com tendência para serem mal interpretadas ou analisadas pelos estudantes (Harley 1994:57-68).

Estes são, assim, alguns critérios que podem ser usados para a elaboração da lista de verificação, sendo necessário aferir localmente se, de facto, constituem um problema para

os estudantes, não fazendo sentido sequenciar estes itens, uma vez que não é possível prever se (e quando) terão de ser abordados.

Contudo, e uma vez que não nos é possível partir dos erros ou lacunas dos estudantes, que podem variar em função da sua língua materna, para ilustrar a elaboração das tarefas com foco, iremos basear-nos nos restantes critérios propostos por Harley (1994:57-64) para elaborar uma potencial lista de verificação, constituída por algumas estruturas linguísticas que podem vir a ser problemáticas para os estudantes de nível inicial, em particular, formas pouco salientes (por serem irregulares ou pouco frequentes no *input*); formas comunicativamente redundantes; e formas com tendência para serem mal interpretadas ou analisadas pelos estudantes.

Com este objetivo e não dispondo de outros dados para o efeito, partimos dos textos da primeira unidade e identificámos os seguintes aspetos linguísticos que podem vir a ser, potencialmente, problemáticos para os estudantes:

Lista de aspetos potencialmente problemáticos
1. Pronomes reflexos
2. Contextos de inversão do pronome reflexo
3. Função enfática da partícula “é que”
4. Formas de tratamento formal e informal

Quadro 5: Excerto de uma lista de verificação

Sublinhamos, contudo, que este conteúdo, apenas deverá ser integrado em tarefas com foco se, localmente, o professor aferir que constituem, de facto, dificuldades para os estudantes e, em particular, quando já conseguem usar, mas ainda não controlam totalmente.

Assim, no que diz respeito ao conhecimento implícito, os responsáveis pela planificação do curso apenas podem identificar conteúdo linguístico para ser

(eventualmente) incorporado em tarefas, sem que seja possível determinar com antecedência que formas devem ser abordadas ou estipular quando devem ser abordadas, o que significa que apenas parece ser viável elaborar uma lista de confirmação e de procedimentos, para decidir quando uma forma particular deve ser abordada, sendo que as tarefas mais adequadas para o efeito, segundo R. Ellis (2003:233), são as tarefas de produção com base na estrutura e as tarefas de compreensão, que o autor designa por “tarefas de interpretação”.³

Como vimos, as “tarefas de produção com base na estrutura” são elaboradas de modo a que o estudante recorra a uma determinada forma linguística (de modo natural, útil ou necessário), sendo mais adequadas para a automatização de conhecimento já existente, pelo que, tendo em conta que se pretende promover, em particular, a aquisição de novas formas e que estamos a propor atividades para uma fase muito inicial de aprendizagem (primeira unidade), consideramos que as tarefas de interpretação,⁴ acompanhadas por estratégias de enriquecimento de *input*,⁵ poderão ser mais adequadas para promover o registo de estruturas específicas da língua-alvo, pelo facto de os estudantes não poderem evitar o seu processamento. Não obstante, iremos propor também alguns exercícios mais tradicionais, de prática e produção, que poderão ser importantes, designadamente, para a automatização de formas que os estudantes comecem a usar, mas que ainda não controlem totalmente (R. Ellis:261).

Por seu lado, no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento explícito, as já referidas tarefas de promoção da consciência linguística (ibidem:233) parecem ser uma

³ As tarefas de compreensão (Loschky e Bley-Vroman 1993) têm sido designadas na literatura por “*interpretations tasks*” (R. Ellis 1995a) e “*structured-input tasks*” (VanPatten 1996).

⁴ Ellis (2003:98-99) sugere os seguintes princípios gerais para a sua elaboração: (i) uma tarefa de interpretação consiste em um estímulo (oral ou escrito) a que os estudantes devem responder; (ii) os estudantes devem dar uma resposta não verbal (e.g. indicar se é verdadeiro ou falso, selecionar uma imagem, desenhar um diagrama); (iii) as atividades devem ser sequenciadas de modo a promover, primeiro, um foco no sentido, depois, um foco na forma e, por fim, a identificação de erros; (iv) os estudantes devem ter oportunidade para relacionar o *input* com as suas próprias vivências.

⁵ A investigação sugere que o enriquecimento do *input* pode ajudar a aquisição, embora não haja ainda dados claros sobre qual a melhor técnica para o efeito (v. J. White 1998). Como referimos, entre as várias técnicas implícitas, alguns estudos mais recentes sugerem que o recurso a técnicas como o *input flood* pode, ainda assim, não promover a atenção dos estudantes para a forma, uma vez que os estudantes estão focados no conteúdo semântico do *input* e tendem a não registar, cognitivamente, formas não salientes ou morfossintaticamente redundantes (v. Han et al. 2008). Por outro lado, a eficácia das estratégias de realce de *input* continua, também, a ser debatida (Loewen 2014:63), pois, ainda que seja mais saliente do que o *input flood*, pode, mesmo assim, não fazer com que os estudantes registem as formas adequadas.

boa opção, sendo que o seu conteúdo se deve basear no mesmo tipo de consideração que referimos para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ou seja, no tipo de problemas linguísticos que os estudantes enfrentam na aquisição de L2.⁶ Contudo, no que diz respeito ao conhecimento explícito parece ser possível elaborar uma lista graduada de itens e não apenas uma lista de confirmação, uma vez que o que é difícil de adquirir como conhecimento implícito pode ser fácil de compreender declarativamente, havendo critérios (v. anexo L) que permitem aferir o nível de dificuldade que os estudantes tenderão a experienciar na aquisição de conhecimento explícito (R. Ellis 2003:233).

Assim, quando aplicamos estes critérios à lista de aspetos potencialmente problemáticos que apresentámos (v. quadro 5), é possível verificar que o uso de pronomes reflexos em português pode ser considerada uma regra fácil, na medida em que é formal e funcionalmente simples, não tem exceções, tem um âmbito amplo e pode ser explicada usando uma metalinguagem simples; enquanto uma característica como “inversão do pronome reflexo em português” revela uma dificuldade intermédia, pois embora seja uma regra formal e funcionalmente simples, tem algumas exceções ou especificidades, um âmbito mais restrito e requer um uso de metalinguagem menos simples.

Partindo do contexto referido e com a finalidade de ilustrar o tipo de tarefas que consideramos adequado para promover um foco na forma, iremos supor que, durante o desempenho das tarefas, os estudantes revelavam dificuldades no uso de pronomes reflexos e respetivos contextos de inversão e, para os abordar, apresentamos duas sequências de tarefas e exercícios (R1 a S6) que são constituídas por tarefas de interpretação, acompanhadas por estratégias de enriquecimento de *input* (para o desenvolvimento do conhecimento implícito); bem como tarefas de promoção da consciência linguística (para o desenvolvimento do conhecimento explícito); e, ainda, atividades de prática controlada para promover a sua automatização. Como referimos, para a elaboração das tarefas, baseámo-nos, em particular, nas orientações que R. Ellis (2003:162) apresenta tanto para as

⁶ De acordo com R. Ellis (1991:234), as tarefas de promoção da consciência linguística podem ser caracterizadas com base nos seguintes aspetos: (i) tentativa de isolar uma característica linguística específica para focar a atenção; (ii) apresentação de dados aos estudantes que ilustram a estrutura-alvo e, eventualmente, da regra explícita que descreve ou explica a estrutura; (iii) expectativa de que os estudantes se esforcem para compreender a característica-alvo; (iv) verbalização (opcional) da regra, subjacente à estrutura gramatical.

tarefas de promoção da consciência linguística⁷ como para as tarefas de interpretação (idem 1995:98-99), que complementámos com estratégias de enriquecimento de *input*.⁸

As duas sequências de tarefas que apresentamos na fase pós-tarefa começam, assim, com a audição de um texto (R1 e S1) no qual a forma-alvo é frequente, envolvendo (primeiro) um foco no sentido e uma resposta não verbal (indicar se afirmação é verdadeira ou falsa), a que se segue uma nova audição do texto (R2 e S2) que requer, agora, um foco na forma e o registo de formas específicas do *input*. De seguida, apresentamos tarefas que se centram na relação entre forma e função e que se destinam a promover a consciência linguística (R3 e S3); bem como atividades de correção de dados (R4 e S4); e, ainda, atividades de experimentação (v. R5 e S5), em que os estudantes têm oportunidade de usar a estrutura-alvo em contextos pessoais ou por si criados. Por fim, propomos alguns exercícios gramaticais mais tradicionais (R6 e S6), que podem ser importantes para a automatização de formas que os estudantes já adquiriram, mas que ainda não controlam totalmente (R. Ellis 2003:261).

Ainda na fase pós-tarefa, propomos uma última sequência de atividades (T1) que pretende colmatar algumas limitações que têm sido apontadas ao ELBT (e.g. Cook 1997, 2000), designadamente, o facto de a comunicação promovida pelas tarefas enfatizar aspetos racionais e transacionais, em detrimento de aspetos relacionados com a imaginação e a criatividade, levando a que os estudantes percam experiências que podem ser de grande importância para a aprendizagem da língua, como tem sido reconhecido, designadamente, por R. Ellis e Shintani (2014:26-29) no seu trabalho mais recente sobre o tema, no qual sustentam que o ensino da língua envolve muito mais do que o desenvolvimento da competência comunicativa e que deve, também, contribuir para a construção de perceções, atitudes, aspirações e valores, o que requer práticas que encorajem, designadamente, o jogo com a língua e a identificação emocional, recorrendo, por exemplo, à literatura e escrita criativa.

⁷ R. Ellis (2003:166) considera que as tarefas de promoção da consciência linguística podem não ser adequadas a estudantes de nível inicial, uma vez que teriam de recorrer à L1 para falar sobre a L2. Não obstante, procurámos elaborar a tarefa de modo a que os estudantes não precisem de recorrer à sua língua materna para interagir, podendo usar algumas estruturas simples em L2, que são disponibilizadas na própria tarefa.

⁸ As estratégias de enriquecimento traduzem-se aqui no destaque gráfico ou no recurso frequente a características-alvo (pronomes reflexos e contextos de inversão de pronomes reflexos), seguidas de atividades destinadas a promover a atenção para essas mesmas estruturas.

Assim, uma vez que o uso lúdico e estético da língua predomina em todas as áreas da vida (QECR 2001: 88) e figura, de modo natural, tanto na linguagem das crianças como na dos adultos (Cook 1997:228-230), propomos uma sequência de atividades, adaptada a um nível inicial de aprendizagem,⁹ que tem como finalidade promover um uso lúdico da língua e incentivar os estudantes a pensar na relação entre forma e sentido, explorando e alargando o vocabulário de modo criativo.

Sublinhamos, por fim, que, embora o desenvolvimento da competência intercultural¹⁰ seja fundamental, sobretudo para estudantes que estejam ou possam vir a ter uma experiência de mobilidade em outro país, tendo em conta o nível de proficiência dos estudantes e de modo a maximizar as oportunidades de exposição à língua-alvo em sala de aula, pensamos que esta competência deverá ser promovida de modo mais direto, depois de os estudantes terem desenvolvido um pouco mais a sua proficiência e puderem recorrer à língua de aprendizagem para o efeito, pelo que não contemplámos tarefas com esta finalidade específica, embora as interações e temas que apresentamos procurem sensibilizar os estudantes para a diversidade cultural e prepará-los para a reflexão crítica sobre os referidos fenómenos. Com este objetivo, a unidade prevê que, em algumas tarefas de compreensão oral, os estudantes contactem não apenas com *input* produzido por falantes nativos, mas também com produções de falantes não nativos (com níveis aceitáveis de correção e que se encontrem em uma fase um pouco mais avançada do seu desenvolvimento da língua), de modo a promover a empatia e a identificação com pessoas de outras nacionalidades, com que poderão vir a contactar, designadamente, no âmbito de experiências de mobilidade.

Em conclusão, como procurámos ilustrar, o planeamento de um curso baseado em tarefas envolve várias decisões em relação ao *design* e implementação das tarefas, que se sustentam em alguns princípios gerais (R. Ellis 2003:276-78) que passamos, sucintamente, a referir, antes de terminar o capítulo.

O primeiro princípio que destacamos é a importância de se assegurar um nível apropriado de dificuldade para a realização da tarefa, o qual pode ser adaptado

⁹ A. Duchesne e T. Leguay (1984) e M. Leão e H. Filipe (2001) apresentam várias propostas.

¹⁰ O QECR (2001:147-49) descreve como competência geral e designa por “conhecimento sociocultural” e “consciência intercultural”.

metodologicamente pelo professor com recurso à fase pré-tarefa, usando o discurso de modo adequado, ou realizando a tarefa com os estudantes e certificando-se que possuem as estratégias necessárias para se envolverem em uma aprendizagem baseada em tarefas.

O planeamento de um curso desta natureza requer, também, o estabelecimento de objetivos claros para cada lição, não sendo suficiente envolver os estudantes no desempenho de tarefas, com base no entendimento de que, assim, irão desenvolver a sua interlíngua, havendo opções metodológicas (e.g. planeamento estratégico e planeamento *online*) que podem ajudar os estudantes a dar prioridade a diferentes aspetos de uso da língua, como a fluência, a correção ou a complexidade.

Destacamos, ainda, a necessidade de haver uma orientação adequada para o desempenho da tarefa, o que significa que os estudantes devem ter consciência da razão por que estão a realizar a tarefa, sendo que as opções disponíveis para a pós-tarefa (como o questionário que propomos) podem desempenhar um papel importante, quando permitem avaliar o progresso dos estudantes e demonstrar que as tarefas desempenham um papel relevante no desenvolvimento da proficiência.

Por outro lado, uma vez que um dos maiores objetivos do ELBT consiste em oferecer oportunidades de envolvimento em tarefas comunicativas, é também fundamental assegurar que os estudantes adotam um papel ativo, que se traduz na capacidade de negociarem o sentido, quando surge um problema comunicativo, e de se responsabilizarem pelo seu desempenho e progresso.

Esta abordagem enfatiza, igualmente, a importância de os estudantes arriscarem linguisticamente, de modo a que possam expandir a respetiva interlíngua quando realizam as tarefas, objetivo para o qual contribuem todas as escolhas metodológicas que encorajem o uso do discurso privado durante a realização da tarefa, promovam o *output* e coloquem um nível apropriado de desafio.

No presente contexto, sublinhamos, ainda, a necessidade de se assegurar que os estudantes se focam, predominantemente, no sentido, sendo para tal fundamental que a tarefa ofereça um contexto para o processamento comunicativo da língua, isto é, para o tratamento da língua como um meio e não como um objeto em si. Tal significa que, quando os estudantes realizam a tarefa devem estar preocupados, sobretudo, em atingir um

resultado e não em “demonstrar” o seu conhecimento sobre a língua, o que implica que estejam motivados em realizar a tarefa,¹¹ embora seja, igualmente, importante promover o foco na forma, sem que tal implique um conflito com o princípio anterior, existindo várias opções disponíveis para o efeito (na fase pré-tarefa, durante a realização da tarefa e na fase pós-tarefa), como vimos.

As orientações referidas sintetizam, assim, algumas das orientações gerais para o ensino de lições baseadas em tarefas que procurámos desenvolver e ilustrar ao longo do capítulo, embora caiba ao professor tomar decisões sobre as escolhas metodológicas mais adequadas ao seu contexto específico de ensino e aferir a sua eficácia, uma vez que, como referimos, a investigação nem sempre tem permitido assegurar quais são as opções mais efetivas, para além de existirem inúmeras variáveis (características individuais, contexto de aprendizagem, experiência do professor, estratégias de implementação, etc.) que podem influenciar o modo como o estudante adquire a língua.

¹¹ Para tal, é aconselhável alterar a estrutura da lição em termos de opções de *design* e de estrutura participativa.

CONCLUSÃO

O presente trabalho é motivado, em particular, pela constatação de algumas lacunas no contexto editorial nacional que se traduzem, entre outros aspetos, na falta de materiais dirigidos a públicos adultos com necessidades mais específicas, como é o caso de estudantes que aprendem português como segunda língua em contexto universitário (ao contrário do que se verifica internacionalmente para o ensino de outras línguas), embora os manuais disponíveis continuem a ser, frequentemente, utilizados para apoio à docência, mesmo quando os professores os consideram inadequados ao público-alvo com que trabalham.

Não obstante, a revisão da literatura que fizemos sobre o modo como decorre, habitualmente, a elaboração de materiais dirigidos à aprendizagem de segundas línguas (L2) permitiu-nos verificar que, nos últimos quarenta anos, o seu desenvolvimento tem evoluído bastante, quer no âmbito da investigação, quer no domínio da aplicação, sendo significativo, por um lado, o conhecimento atual sobre princípios e procedimentos capazes de facilitar a aprendizagem de línguas e, por outro, a capacidade de elaboração de materiais didáticos de alguma qualidade, ainda que, globalmente, o processo de elaboração tanto a nível nacional como internacional tenda a basear-se, fundamentalmente, na intuição e experiência dos autores, sendo pouco guiado por princípios de aquisição da língua ou outro tipo de sustentação teórica.

Esta primeira fase do trabalho permitiu-nos também aferir que, apesar de, internacionalmente, haver um maior investimento na área de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de L2, continua a haver necessidade de mais dados empíricos, nomeadamente, sobre os efeitos nos utilizadores que decorrem de modos distintos de exploração dos materiais; estudos longitudinais sobre os efeitos dos materiais nas atitudes, crenças, motivação e na competência comunicativa dos estudantes; e, ainda, exemplos de materiais que permitam ilustrar algumas abordagens pedagógicas atuais, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).

De seguida, com a finalidade de conhecer, mais profundamente, alguns materiais atuais usados em contexto universitário, relativamente aos princípios de elaboração preconizados e a forma como são aplicados, analisámos oito manuais de nível inicial,

dirigidos ao ensino de algumas línguas românicas como L2 (português, espanhol, italiano e francês) e verificámos que estes tendem a preconizar princípios gerais relevantes – que se traduzem, nomeadamente, na importância que atribuem à adequação ao público-alvo, interação e promoção da autonomia – embora não os apliquem de modo coerente ou sistemático; sendo também notório o facto de recorrerem, frequentemente, a uma metodologia de apresentação, prática e produção, refletindo aquilo que R. Ellis (2003:28) designa por “abordagem apoiada em tarefas”, que corresponde à versão moderada da Abordagem Comunicativa.

A análise referida mostra, ainda, que os manuais tendem a apresentar grandes variações entre si (quanto ao número de componentes associadas; número de unidades e de tarefas propostas; número de horas de trabalho previstas para os mesmos níveis; línguas usadas, etc.), o que pode ser o resultado do recurso à intuição e experiência a que os autores tendem a recorrer e da inexistência de instrumentos de referência comuns que apoiem os responsáveis pela elaboração de materiais, para além do *QECR* (2001).

A segunda fase do trabalho permitiu-nos, assim, confirmar que, em geral, o processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino de L2, em contexto universitário, poderia beneficiar com a adoção de uma abordagem mais fundamentada e coerente, pelo que, de seguida, com a finalidade de identificar um conjunto de princípios e de procedimentos que pudessem contribuir para uma maior sustentação do referido processo, efetuámos uma revisão dos principais trabalhos realizados na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), em particular, de uma perspetiva cognitiva e social e com implicações pedagógicas mais diretas.

Este objetivo não se revelou fácil, em parte, porque a ASL é, atualmente, uma área epistemológica ampla, abrangendo várias abordagens e perspetivas que, por vezes, apresentam explicações contraditórias sobre o mesmo fenómeno, para além de haver questões que continuam a ser controversas e a requerer mais investigação; mas também porque a Pedagogia de Línguas é uma área prática, enquanto a ASL é um campo de investigação, uma diferença que se traduz na existência de um “discurso pedagógico”, por um lado, e de um “discurso baseado na investigação”, por outro (R. Ellis e Shintani 2014:2), sendo que o primeiro parte do conhecimento prévio dos autores sobre um determinado tipo de discurso técnico e de experiências práticas de ensino, enquanto o segundo, embora

procure, por vezes, disponibilizar orientações práticas, dirige-se, primeiramente, à testagem e construção da teoria, sendo muitas vezes formulado em um tipo de linguagem mais especializada que se torna, por vezes, pouco acessível.

Não obstante, verificámos que a área da ASL tem contribuído para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua, sobretudo, a partir da década de sessenta, momento a partir do qual começam a surgir os primeiros estudos empíricos sobre o modo como se aprende um novo idioma.

De facto, com a substituição da assunção behaviourista por explicações de base mental, a aprendizagem de L2 passa a ser abordada não como uma acumulação de hábitos corretos, mas como um processo (mental) de aproximação gradual à língua-alvo, destacando-se alguns estudos iniciais que disponibilizam evidência clara de que muitos dos erros que os estudantes produzem decorrem de tentativas para confirmar ou rejeitar hipóteses sobre a língua-alvo, sendo, em grande parte, universais (i.e. independentes da L1 do estudante) e um elemento natural do processo de aquisição de L2.

Estes primeiros trabalhos permitiram também aferir que, por um lado, os estudantes de L2 adquirem determinados morfemas em uma ordem fixa, ou seja, seguem o seu próprio programa em construção, independentemente da sua L1 ou contexto de aprendizagem, e que, por outro, não adquirem estas características uma a uma, mas sim de modo gradual, levando, por vezes, vários meses até adquirir uma dada estrutura.

As descobertas referidas mostram, fundamentalmente, que a aprendizagem de L2 é um processo orgânico de desenvolvimento gradual e que os estudantes possuem um sistema interno de regras, independente de L1 e L2 (a interlíngua), que evolui ao longo do tempo; resultados que, por sua vez, motivaram outros estudos, nomeadamente, sobre o papel desempenhado pelo *input* e pela interação no processo de aquisição de L2, dando origem a duas hipóteses que exerceram bastante influência na Pedagogia de Línguas, a Hipótese de *input* compreensível (Krashen 1985) e a Hipótese da interação (Long 1983b): a primeira propõe, essencialmente, que a aquisição de L2 ocorre quando os estudantes são capazes de perceber formas gramaticais um pouco mais avançadas do que o estado atual da sua interlíngua (i.e. *input* compreensível) e têm um filtro afetivo baixo (i.e. motivação e recetividade ao *input*), enquanto a Hipótese da interação (Long 1983b, 1983c, 1996) propõe

que a interação interpessoal facilita a aquisição de L2 – em particular, o trabalho de negociação, que decorre dos ajustamentos efetuados pelo interlocutor com a finalidade de promover a compreensão e a comunicação – uma vez que permite estimular a atenção do estudante para novas formas, bem como para eventuais situações de desfasamentos entre o *input* e *output*.

No mesmo sentido, depois de verificar que os estudantes em programas de imersão não atingiam níveis elevados de correção gramatical e de competência sociolinguística, embora estivessem bastante expostos a *input* compreensível, Swain (1985) questiona a assunção de que o *input*, por si só, é suficiente para a aquisição e propõe que o *output* compreensível (i.e. quando os estudantes são estimulados a usar a língua-alvo na produção) pode facilitar a aquisição, pelo facto de facilitar a perceção de lacunas na interlíngua, mas também por permitir testar hipóteses e de promover a compreensão metalinguística sobre as regras de L2.

Um outro tópico central na área da ASL tem sido o papel desempenhado pela consciência na aquisição de L2, que tem motivado vários trabalhos e posições diferentes, destacando-se a designada Hipótese de registo cognitivo (Schmidt 1990), ao propor que a aprendizagem de L2 quer seja intencional (i.e. quando os estudantes fazem um esforço deliberado para aprender), quer seja acidental (i.e. quando os estudantes se centram no sentido e registam algo do *input*) envolve sempre consciência ao nível da atenção e que, para aprender, os estudantes precisam de registar (cognitivamente) formas específicas do *input* bem como lapsos na sua interlíngua. Schmidt (1993a) propõe, também, que a consciência figura na aprendizagem de L2 mediante a compreensão consciente que os estudantes desenvolvem sobre formas e regras de L2, o que implica uma representação explícita (i.e. conhecimento explícito); embora, mais tarde, o autor (Schmidt 2001) modifique a sua reivindicação inicial (i.e. sem registo não há aprendizagem) e passe a sugerir que a aprendizagem ocorre mais facilmente quando os estudantes dão atenção consciente a formas linguísticas (i.e. quanto mais registo mais aprendizagem).

O papel desempenhado pelo conhecimento explícito na aquisição de L2 tem sido outro tópico controverso na área, existindo posições muito diferentes sobre a relação entre os dois tipos de conhecimento (implícito e explícito), que ficou conhecida como Hipótese de *interface*, e a que se encontram associadas propostas pedagógicas distintas que continuam

até hoje a ser debatidas, apesar de todas as teorias sobre aquisição reconhecerem que o conhecimento implícito é necessário para que o estudante se torne um utilizador competente de L2.

Assim, e tendo presente a finalidade de promover a competência comunicativa, vários trabalhos desenvolvidos na área da ASL têm, ainda, procurado analisar os efeitos da instrução na aprendizagem, comparando, por exemplo, os efeitos que decorrem de um tipo de instrução intervencionista ou não intervencionista no processo de aquisição de L2, sendo que o primeiro envolve o ensino direto de formas específicas e instrução explícita combinada com algum tipo de prática, enquanto, no segundo caso, a instrução procura criar condições para que a aquisição ocorra de modo natural, como acontece no ELBT, em que os estudantes desempenham uma grande variedade de tarefas, com foco no sentido.

Em termos de resultados, alguns estudos mostram, de facto, que a instrução intervencionista (também designada instrução baseada na forma) pode ter efeitos positivos na aprendizagem, embora a sua eficácia pareça depender das características linguísticas que são alvo da instrução, do contexto de aprendizagem e de características individuais, o que torna difícil formular implicações ou recomendações gerais que sejam úteis para o ensino da língua, em parte, porque este tipo de instrução é um fenómeno complexo e, por outro, porque existem alguns problemas subjacentes aos métodos usados na investigação.

A instrução não intervencionista (ou instrução baseada no sentido), por seu lado, baseia-se na assunção de que a competência comunicativa pode ser promovida mediante a aprendizagem accidental, quando os estudantes se envolvem no processamento de *input* e *output* em contextos comunicativos variados, e que se reflete, nomeadamente, no ELBT, uma abordagem baseada na comunicação que enfatiza a aprendizagem holística e a centralização no estudante, sem excluir a atenção à forma.

A proposta de um programa de ensino de línguas baseado em tarefas decorre, assim, do reconhecimento de que não é possível especificar, exatamente, o que o estudante vai aprender e que é necessário abandonar a pré-seleção de itens linguísticos e, no seu lugar, especificar o conteúdo em termos de unidades holísticas de comunicação (isto é, tarefas), com a finalidade de promover um ensino “através da comunicação”, em detrimento de “um ensino para a comunicação”.

O ELBT baseia-se, portanto, no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia, que pode ser considerada uma extensão da Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:27), e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos, pelo facto de estes não refletirem o que, atualmente, se sabe sobre o processo de aquisição de L2, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos pré-determinados (R. Ellis 2003:29).

Assim, no âmbito da Abordagem Comunicativa é possível identificar, atualmente, duas metodologias distintas que se focam em aspetos diferentes da aprendizagem (Richards 2006a:18), destacando-se, por um lado, as abordagens baseadas no processo (como o ELBT), que se centram, primeiramente, nos processos que se consideram facilitar a aquisição de L2; e, por outro, as abordagens baseadas no produto (como o ensino de línguas baseado em competência) que valorizam, sobretudo, os resultados da aprendizagem. Neste sentido, é possível afirmar que, enquanto o ELBT procura, fundamentalmente, promover um conjunto de processos cognitivos que podem facilitar a aquisição da língua (como o foco no sentido, foco na forma, negociação de sentido, acesso a *feedback*), o ensino de línguas baseado em competências parte da pré-determinação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, que se espera que os estudantes atinjam, secundarizando o processo.

Apesar das diferenças referidas, é importante referir, no entanto, que em algumas versões do ELBT (e.g. Willis e Willis 2007; R. Ellis e Shintani 2014) a preparação de um curso para fins mais específicos começa também com o estabelecimento de tarefas-alvo (Richards 2006a:43) – isto é, as tarefas comunicativas que os estudantes deverão ter de desempenhar, recorrendo à língua de aprendizagem – ainda que sirvam, sobretudo, para aproximar a instrução das necessidades específicas dos estudantes e orientar o processo de elaboração de tarefas (pedagógicas), não sendo consideradas um fim em si.

O ELBT não é, portanto, uma abordagem monolítica, existindo várias propostas que refletem modos distintos de uso de tarefas, embora todas procurem encontrar respostas para muitas das questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel das atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas de ensino centrados nos estudantes, a importância dos fatores afetivos e a utilidade de se promover algum tipo de foco na forma.

Por outro lado, embora haja, ainda, pouca evidência empírica que sustente a superioridade dos programas baseados em tarefas, relativamente a programas linguísticos (R. Ellis 2003:210), existem alguns trabalhos longitudinais (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais, o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada em apresentação, prática e produção; bem como vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição e que, em alguns aspetos, é superior ao método de apresentação, prática e produção (R. Ellis e Shintani 2014:157-58).

Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, verificámos que têm havido ainda poucas tentativas para elaborar manuais ou outros materiais que reflitam a adoção de um ensino de línguas baseado em tarefas, assim como para implementar este tipo de instrução em contextos institucionais, como constam R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), designadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como conclui Marques Dias (2008:43), sendo que o presente trabalho pretende ser, também, um passo nessa direção.

Assim, partindo, em particular, da interpretação que fizemos do trabalho de R. Ellis (2003, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011), recentemente atualizado (R. Ellis e Shintani 2014), seleccionámos um conjunto de princípios para sustentar a construção de um programa de ensino baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, acompanhado por alguns materiais e orientações metodológicas para implementação em sala de aula.

De facto, ainda que a lacuna referida abranja, também, materiais dirigidos à aprendizagem de Português como Língua Segunda (PLS) em universidades portuguesas (i.e. que tenham como finalidade preparar, linguisticamente, os estudantes estrangeiros que participam em programas de mobilidade académica no país), um dos objetivos do presente trabalho consiste em ilustrar de que modo o ELBT pode ser implementado nos designados “contextos de aquisição pobres” (Ellis 2009b:238), isto é, com acesso limitado à língua-alvo

e, em particular, com estudantes de iniciação, relativamente aos quais alguns autores consideram (incorretamente, como vimos) o ELBT inadequado.

Como referimos, Swan (2005:376-401), em particular, tem argumentado que o ELBT não pode ser usado com estudantes sem conhecimentos prévios da língua, havendo também professores que consideram o desempenho de tarefas demasiado difícil para estudantes de nível inicial, argumentando que estes não têm competências comunicativas suficientes para trocar informação, negociar o sentido ou apoiar a produção dos colegas (condições que, de acordo com o ELBT, promovem a aquisição de L2); um entendimento que se encontra, igualmente, subjacente à assunção de que o ELBT é, apenas, adequado em contextos nos quais os estudantes têm acesso à língua-alvo fora da sala de aula (ou seja, contextos de aquisição ricos) e não em contextos de aprendizagem como língua estrangeira, em que seria necessária uma abordagem mais estruturada para assegurar que os estudantes desenvolvem os seus recursos gramaticais para comunicar.

Esta linha de argumentação revela vários problemas, desde logo, o facto de assumir que o ELBT requer produção e implica trabalho a pares ou em grupo, logo de início, ignorando o facto de este tipo de ensino contemplar, também, tarefas que apenas disponibilizam *input*, sendo que, com estudantes de nível inicial, a abordagem mais adequada será, claramente, a que enfatiza a compreensão oral e escrita, embora existam evidências recentes de que este tipo de abordagem é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo (R. Ellis e Shintani 2014:131).

O ELBT permite, assim, corresponder ao que se sabe, atualmente, sobre o processo de aquisição de L2, criando um contexto no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico, enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação, sendo, por isso, considerado (v. R. Ellis 2009b) um tipo de ensino, particularmente, adequado em contextos de aquisição pobres, uma vez que a aprendizagem formal pode ser um meio de promover esse conhecimento sobre a língua.

De facto, embora alguns tópicos continuem a requerer mais investigação, constatámos que existem evidências importantes que permitem, atualmente, sustentar um conjunto de princípios provisórios nos quais a instrução se pode basear, sem esquecer a existência de inúmeras variáveis (características individuais, contexto de aprendizagem,

experiência do professor, estratégias de implementação, etc.) que podem influenciar o modo como o estudante adquire a língua.

Partindo dos trabalhos referidos e para planificar o curso baseado em tarefas, começámos por definir os objetivos do curso, as macrocapacidades envolvidas, o tipo de foco na língua e as tarefas-alvo; tendo elaborado, de seguida, tarefas pedagógicas que contribuíssem para o seu desempenho (o que implicou tomar decisões relacionadas com o *input*, condições, processos e resultados de cada tarefa, em função do seu valor psicolinguístico, do público-alvo e do contexto de aprendizagem) e, por fim, sequenciado as tarefas em função da sua dificuldade, nível de competência e perfil dos estudantes.

No que diz respeito à elaboração de tarefas pedagógicas e segundo a posição de *interface* moderado em que nos baseámos (R. Ellis 2003:149), de acordo com a qual o conhecimento explícito não contribui, diretamente, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, mas cria condições para o seu desenvolvimento, considerámos que a instrução deve dirigir-se tanto ao desenvolvimento do conhecimento implícito como explícito, pelo que propusemos algumas “tarefas sem foco” para promover o conhecimento implícito, que se destinam a desenvolver a competência comunicativa a partir de uma comunicação centrada no sentido, bem como “tarefas com foco” que, como refere R. Ellis (2003:172), podem ser elaboradas de modo a promover tanto a aquisição de conhecimento implícito como para desenvolver o conhecimento explícito.

No processo de elaboração das tarefas sem foco verificámos, contudo, que, apesar de existirem, atualmente, vários tipos de classificação de tarefas, não existe consenso em relação aos princípios de organização que devem sustentar tal tipologia, pelo que, partimos da classificação geral de tarefas proposta por R. Ellis (2003:217), embora tenhamos valorizado algumas dimensões-chave que são propostas por tipologias cognitivas e psicolinguísticas, tendo presente que as taxonomias psicolinguísticas, apesar de partirem de uma base teórica sólida e de terem sustentação empírica, na fase atual, apenas servem para orientar a seleção de tarefas, sendo aconselhável fazer um equilíbrio entre os vários tipos de tarefas que têm sido propostas, no âmbito de diferentes teorias psicolinguísticas.

Por outro lado, constatámos igualmente que, no atual estado da investigação, não é possível determinar ou antecipar todos os fatores que podem vir a constituir um desafio

para os estudantes, pelo que a graduação de tarefas deve decorrer de forma mais intuitiva, com base em uma avaliação geral da complexidade da tarefa, a partir de alguns critérios orientadores e do modo como os estudantes respondem a diferentes tarefas, ainda que tal não ameace os argumentos a favor do ELBT, uma vez que, por um lado, os programas intervencionistas não se revelam melhores a este nível e, por outro lado, porque nos programas baseados em tarefas não se coloca a necessidade de assegurar uma combinação precisa entre o ensino e o programa.

Quanto ao nível de proficiência e contexto de aprendizagem, tivemos, ainda, como preocupação fundamental elaborar tarefas que se adequassem a estudantes sem conhecimentos prévios da língua e com pouco acesso à língua de aprendizagem fora da sala de aula, propondo tarefas que permitissem disponibilizar *input* relevante e apresentar modelos de desempenho das tarefas-alvo, ou seja, com incidência na compreensão (oral e escrita), sendo a produção e a interação solicitadas gradualmente.

No mesmo sentido, uma vez que a disponibilização de *input* é um aspeto fundamental para a aquisição (sobretudo em contextos com acesso limitado à língua-alvo), consideramos que as tarefas propostas devem ser complementadas por outras (e.g. recorrendo, gradualmente, a *corpora* ou a materiais elaborados pelo próprio professor), a que, por exemplo, os estudantes possam aceder autonomamente, com recurso a novas tecnologias e orientações prévias do professor, para assegurar que os materiais são adequados ao nível de competência dos estudantes.

Assim, embora a proposta que fazemos se destine a contextos de aprendizagem presencial e constitua uma abordagem alternativa a que os professores poderão recorrer em sala de aula, julgamos que a aprendizagem assistida por computador é, indubitavelmente, uma área com inúmeras potencialidades, ainda que existam várias questões que continuam em aberto e que requerem mais investigação, não sendo possível assumir que as tarefas funcionam, da mesma maneira, nos dois contextos (R. Ellis 2010a:xviii). Não obstante, pensamos que o recurso a materiais eletrónicos poderá ser importante para complementar o trabalho realizado em sala de aula, em particular, para maximizar o acesso a novas fontes de *input*, promover a interação e a autonomia, à medida que os estudantes vão desenvolvendo a sua competência comunicativa, como já se encontra previsto em muitas universidades.

Por fim, reconhecemos alguns impedimentos de carácter estrutural que podem dificultar a implementação do ELBT (ainda que não invalidem a possibilidade de alguns ajustamentos), como o facto de este tipo de ensino não ser, facilmente, implementado em salas de aula com muitos estudantes e de requerer (também) o uso de métodos diretos de avaliação, quando, em muitos contextos educativos, os testes tendem a avaliar, sobretudo, conhecimentos (explícitos) e não a capacidade de uso da língua, levando a que os professores sintam necessidade de adequar o seu ensino a este tipo de avaliação.

Concluímos, assim, que de modo a promover a aproximação entre o discurso teórico e a prática, é necessário ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam o ELBT e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem. Para tal, poderá também ser importante fazer um maior investimento na formação de professores de línguas, com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a outro tipo de abordagens, pois os docentes são uma peça fundamental para que se possam realizar mais tentativas de implementação, designadamente, de cursos baseados em tarefas.

No mesmo sentido, reconhecemos que seria importante testar os materiais que propomos para aferir a sua eficácia, avaliar o modo como os estudantes reagem a este tipo de abordagem e introduzir ajustamentos, embora a investigação sobre os efeitos duráveis da instrução exigisse uma investigação longitudinal, bem como um controlo rigoroso de variáveis que permitissem associar o efeito dos materiais à aprendizagem a longo prazo, em detrimento de outros fatores (como a, eventual, exposição à língua-alvo fora da sala de aula ou as características da instrução), o que implicaria desenvolver um outro projeto.

Esperamos, não obstante, que este trabalho tenha contribuído para destacar e ilustrar uma abordagem pedagógica alternativa à que tende, atualmente, a ser adotada na generalidade dos materiais dirigidos ao ensino de línguas, que pode ter efeitos positivos na aquisição, para além de permitir ir ao encontro de necessidades mais específicas, em níveis e contextos de aprendizagem variados.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, L., 'Computer-Mediated Glosses in Second Language Reading Comprehension and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis', *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2008), pp. 199-226

Ainciburu, M., V. Rodríguez, A. Mendéz et al., *Con Dinámica, Competencias y Estrategias - A1/A2/B1* (Estugarda: Klett, 2009)

_____, *Con Dinámica - Guía Didáctica* (Estugarda: Klett, 2010)

Al-Busaidi, S., K. Tindle, 'Evaluating the Impact of in-House Materials on Language Learning', in *Research for Materials Development in Language Teaching, Evidence for Best Practice*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 137-49

Al-Homoud, F., N. Schmitt, 'Extensive Reading in a Challenging Environment: A Comparison of Extensive and Intensive Reading Approaches in Saudi Arabia', *Language Teaching Research*, 13 (2009), pp. 383-401

Alderson, C., R. Hudson, 'The Metalinguistic Knowledge of Undergraduate Students of English Language or Linguistics', *Language Awareness*, 22 (2013), pp. 320-37

Allwright, R. L., 'Language Learning through Communication Practice', in *The Communicative Approach to Language Teaching*, ed. por C. J. Johnson e K. Brumfit (Oxford: Oxford University Press, 1979), pp. 167-82

_____, 'What do We Want Teaching Materials for?', *ELT Journal*, 47.2 (1981), pp. 136-43

Ammar, A. 'Prompts and Recasts: Differential Effects on Second Language Morphosyntax', *Language Teaching Research*, 12.2 (2008), pp. 183-210

Ammar, A., N. Spada, 'One Size Fits all? Recasts, Prompts and Language Learning', *Studies in Language Learning*, 28 (2006), pp. 543-74

Andersen, A., T. Lynch, *Listening* (Oxford: Oxford University Press, 1988)

Anderson, J., *Learning and Memory: An Integrated Approach* (Nova Iorque: John Wiley and Sons, 2000)

Andringa, S., K. Gloppe, H. Hacquebord, 'Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance', *Language Learning*, 61 (2011), pp. 868-903

Arnaudet, M., *Approaches to Academic Reading and Writing* (Nova Iorque: Pearson ESL, 1984)

Aston, G. *Interact*, (Oxford: Modern English Publications, 1982)

_____, 'Trouble-Shooting in Interaction with Learners: The More the Merrier?', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 128-43

Atkinson, D., *Teaching Monolingual Classes: Using L1 in the Classroom* (Harlow: Longman, 1993)

Bailey, K., D. Nunan, *Voices from the Language Classroom* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 1996)

Baker, N., E. Nelson. 'Recasting and Related Conversational Devices for Triggering Syntactic Development in Children', *First Language*, 5 (1984), pp. 3-22

Baptista, L., J. Costa, A. Madeira et al., *Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa: Os Leitorados de Português [Relatório final do Projecto]* (Lisboa: Fórum Sociológico - Centro de Estudos e CLUNL, 2007)

<<http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>>
[acesso a 4 setembro 2014]

Bardovi-Harlig, K., 'Developing L2 Pragmatics', *Language Learning*, 1 (2013), pp. 68-86

_____, 'Reverse-Order Reports and the Acquisition of Tense: Beyond the Principle of Chronological Order', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 243-82

_____, *Tense and Aspects in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use* (Oxford: Blackwell, 2000)

Bardovi-Harlig, K., H. Vellenga, 'The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 Pragmatics', *System*, 40 (2012), pp. 77-89

Barnard, E. S., 'The Value of Comprehension in the Early Stages of the Acquisition and Development of Bahasa Indonesia by Non-Native Speakers', in *Language Acquisition and Development: Studies of First and other Language Learners*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2007), pp. 187-204

Basturkmen, H., S. Loewen, R. Ellis, 'Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom', *Language Awareness*, 11 (2002), pp. 1-13

Bell, J., R. Gower, 'Writing Course Materials for the World: A Great Compromise', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 116-29

Belz, J. A., 'The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence', *Annual Review of Applied Linguistics*, 27 (2007), pp. 45-75

Belz, J. A., C. Kinginger, 'Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address Forms', *Language Learning*, 55 (2003), pp. 591-647

Benson, P., *Teaching and Researching Autonomy* (Londres: Pearson Education, 2000)

Beretta, A., 'Implementation of the Bangalore Project', *Applied Linguistics*, 11 (1990), pp. 321-37

Beretta, A., A. Davies, 'Evaluation of the Bangalore Project', *ELT Journal*, 39 (1985), pp. 121-27

Berthet, A., C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, *Alter Ego - A2* (Paris: Hachette Livre, 2006).

Bialystok, E., *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use* (Oxford: Blackwell, 1990)

_____, 'On the Relationship between Knowing and Using Forms', *Applied Linguistics*, 3 (1982), pp. 181-206

Biber, D., 'A Typology of English Texts', *Linguistics*, 27 (1989), pp. 3-43

Bielsa, P., S. Gallén, M. Tapia et al., *Destino Erasmus 1* (Barcelona: Universitat de Barcelona/SGEL Educación, 2009)

_____, *Destino Erasmus 1- Guía didáctica* (Barcelona: Universitat de Barcelona/SGEL Educación, 2009)

Birdsong, D., *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence* (Nova Iorque: Springer, 1989)

Blake, R., *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning* (Washington: Georgetown Press, 2008)

Bley-Vroman, R., 'What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?', in *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e J. Schachter (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), pp. 41-68

Block, D., *Multicultural Identities in a Global City* (Londres: Palgrave, 2006)

_____, 'Some Thoughts on DIY Materials Design', *ELT Journal*, 45.3 (1991), pp. 211-17

Boers, F., S. Lindstromberg, *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Palgrave Mcmillan, 2009)

Boers, F., A. Píriz, H. Stengers, J. Ryckmans, 'Does Pictorial Elucidation Foster Recollection of Idioms?', *Language Teaching Research*, 13.4 (2009), pp. 367-82

Bolitho, R., 'Materials for Language Awareness', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 422-25

Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara, B. Tomlinson, 'Ten Questions about Language Awareness', *ELT Journal*, 57.2 (2003), pp. 251-59

Bolitho, R., B. Tomlinson, *Discover English* (Oxford: Macmillan, 2005)

Bordag, D., T. Pechmann, 'Factors Influencing L2 Gender Processing', *Bilingualism: Language and Cognition*, 10.3 (2007), pp. 299-314

Bouffard, L. A., M. Sarkar, 'Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-Focused pedagogy', *Language Awareness*, 17.1 (2008), pp. 3-24

Bowles, M., 'Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge: What Can Heritage Language Learners Contribute?', *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2011), pp. 247-71

Breen, M., 'Learner Contributions to Task Design', in *Language Learning Tasks*, ed. por C. Candlin e N. Murphy (Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987), pp. 23-46

_____, 'Process Syllabuses for the Language Classroom', in *General English Syllabus Design*, ed. por C. J. Brumfit (Londres: Pergamon Press & The British Council, 1984), pp. 47-60

_____, 'The Evaluation Cycle for Language Learning Tasks', in *The Second Language Curriculum*, ed. por R. K. Johnson (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), pp. 187-206

Breen, M., M. Littlejohn, *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000)

Bressan, C. G., 'A Elaboração de Tarefas com Vídeos Autênticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002)

Brindley, G., *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum* (Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1989)

British Council, *Teaching English: Coursebooks* (Londres, 2008)

Brown, G., *Speakers, Listeners and Communication* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995)

Brown, G., A. Anderson, R. Shillcock et al., *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984)

Brown, J. D., T. Hudson, 'The Alternatives in Language Assessment', *TESOL Quarterly*, 32.4 (1998), pp. 653–75

Brown, R., 'Group Work, Task Differences and Second Language Acquisition', *Applied Linguistics*, 12, (1991), pp. 1–12

Brumfit, C. J., K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1979)

Butler, Y., 'Comparative Perspectives towards Communicative Activities among Elementary School Teachers in South Korea, Japan and Taiwan', *Language Teaching Research*, 9 (2005), pp. 423-46

Bygate, M., 'Effects of Task Repetition: Appraising the Development of Second Language Learners', in *Challenge and Change in Language Teaching*, ed. por J. Willis e D. Willis (Oxford: Macmillan Heinemann, 1996), pp. 136–45

_____, 'Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Language', in *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Harlow: Longman, 2001), pp. 23-48

_____, 'Quality of Language and Purpose of Task: Patterns of Learners' Language on Two Oral Communication Tasks', *Language Teaching Research*, 3.3 (1999), 185-214.

Bygate, M., V. Samuda, 'Creating Pressure in Task Pedagogy', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. A. Mackey, C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), 90-116

Bygate, M., P. Skehan, M. Swain, *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (Harlow: Pearson, 2001)

Byrd, P., *Materials Writer's Guide* (Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995)

_____, 'Textbooks: Evaluation and Selection and Analysis for Implementation', in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. por M. Celce-Murcia (Boston: Heinle & Heinle, 2001), pp. 415-27

Byrnes, H., 'Communicative Competence, Functions/Notions: Implications for and from a Proficiency Orientation', *Unterrichtspraxis*, 17.2 (1984), pp. 194-206

Cambridge English Teaching Support, *How Many Hours of Study Are Needed to Reach the Levels of the Exams?* (Cambridge: Cambridge English Language Assessment)
<<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/cpe/faqs>>
[acesso a 29 setembro 2014]

Candlin, C., 'Towards Task-Based Language Learning', in *Language Learning Tasks*, ed. por C. Candlin e D. Murph (Londres: Prentice Hall, 1987), pp. 5-22

Carless, D., 'Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools', *TESOL Quarterly*, 38 (2004), pp. 639-62

_____, 'TBLT in EFL Settings: Looking Back and Moving Forward', in *Task-Based Language Teaching in Language Contexts: Research and Implementation*, ed. por A. Shehadeh, C.A. Coombe (Amesterdão: John Benjamins, 2012), pp. 346-58

Carpenter, C., 'Peer-Teaching: A New Approach to Advanced Level Language Teaching', in *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, ed. por E. Broady e M. Kenning (Londres: Association for French Language studies/CILT, 1996), pp. 23-38

Carpenter, H., K. S. Jeon, D. MacGregor et al., 'Learners' Interpretations of Recasts', *Studies in Second Language Acquisition*, 28. 2 (2006), pp. 209-36

Carroll, J. B. 'The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training' in *Training, Research and Education*, ed. por R. Glaser (Nova Iorque: Wiley, 1965), pp. 87-136

Carroll, S., M. Swain, 'Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations', *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993), pp. 357-86

Castro, A. C. 'Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem: Uma exigência da Educação do século XXI – O Caso dos Manuais de Português Língua Estrangeira' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, 2008)

Ceia, C., 'Aprender uma Segunda Língua', in *Aprender uma Segunda Língua*, ed. por C. Muñoz, L. Araújo e C. Ceia (Porto: Porto Editora, 2011), pp. 59-79

Chang, Y., 'Discourse Topics and Interlanguage Variation', in *Representation and Process: Proceedings in the 3rd Pacific Second Language Research Forum*, ed. por P. Robinson (Tokyo: PacSLRF, 1999), pp. 235-41

Chapelle, C. A., *Computer Applications in Second Language Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA', *Language Learning & Technology*, 2.1 (1998), pp. 22-34

Chapelle, C. A., H. M. Lui, 'Theory and Research: Investigation of "Authentic" CALL Tasks', in *CALL Environments*, ed. por J. Egbert e E. Hanson-Smith, 2ª ed. (Alexandria: TESOL Publications, 2007), pp. 111-30

Chaudron, C., *Second Language Classrooms* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 1988)

_____, 'Vocabulary Elaboration in Teachers' Speech to L2 Learners', *Studies in Second Language Acquisition*, 4 (1982), pp. 170-80

Chaudron, C., L. Loschky, J. Cook, 'Second Language Listening Comprehension and Lecture Note-Taking', in *Academic Listening: Research Perspectives*, ed. por J. Flowerdew (Cambridge University Press: Nova Iorque, 1994), pp. 75-92

Clerehan, R., 'Taking it Down: Note-Taking Practices of L1 and L2 Students', *English for Specific Purposes*, 12 (1995), pp. 137-55

Cloud, N., F. Genesee, E. Hamayan, *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education* (Boston: Heinle & Heinle, 2000)

Collins, L., R. Halter, P. Lightbown et al., 'Time and Distribution of Time in L2 Instruction', *TESOL Quarterly*, 33 (1999), pp. 655-80

Comissão Europeia, *Eurydice: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Bruxelas: EACEA, 2006)

Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (Lisboa: Asa, 2001)

Cook, G., *Language Play, Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

_____, 'Language Play, Language Learning', *ELT Journal*, 51 (1997), pp. 224-31

Cook, V., 'Linguistic Relativity and Language Teaching', in *Language and Bilingual Cognition*, ed. por V. Cook e A. Bassetti (Nova Iorque: Psychology Press, 2011), pp. 509-18

_____, *Second Language Learning and Language Teaching* (Nova Iorque: Oxford University Press, 2001a)

_____, 'Using the First Language in the Classroom', *Canadian Modern Languages Review*, 52 (2001b), pp. 402-23

Corder, S. P., 'The Significance of Learners' Errors', *International Review of Applied Linguistics*, 5 (1967), pp. 161-69

Costa, J., A. Madeira, 'Metodologias e Recursos para o Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro', in *O Mundo dos Leitorados: Políticas e Práticas de Internacionalização da Língua Portuguesa*, ed. por L. Baptista, J. Costa e P. Pereira (Lisboa: Edições Colibri, 2009), pp. 139-54

Coughlan, P., P. A. Duff, 'Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective', in *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, ed. por J. Lantolf e G. Appel (Nova Jérícia: Ablex, 1994), pp. 173-93

Coyle, D., P. Hood, D. Marsh, *Content and Language Integrated Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010)

Crookes, G., *Task Classification, a Cross-disciplinary Review* (Havaí: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, 1986)

Cullen, R., 'Teacher-Talk and the Classroom Context', *ELT Journal*, 52 (1998), pp. 179-87

Cunningsworth, A., *Choosing your Coursebook* (Oxford: Heinemann, 1995)

_____, *Evaluating and Selecting EFL Teaching Material* (Londres: Heinemann, 1984)

Dat, B., 'ELT Materials Used in Southeast Asia', in *English Language Materials: a Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 263-81

Day, R., 'A Critical Look at Authentic Materials', *The Journal of ASIA TEFL* (2004), pp. 101-04

Day, R., J. Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998)

DeKeyser, R., 'Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 42-6

_____, *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (Cambridge University Press, 2007a)

_____, 'Skill Acquisition Theory', In *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por J. Williams e B. VanPatten (Mahwah: Erlbaum, 2007b), pp. 97-113

_____, 'Study Abroad as Foreign Language Practice', in *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007c), pp. 208-26

_____, 'The Future of Practice', in *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007d), pp. 287-304

De la Fuente, 'Classroom L2 Vocabulary Acquisition: Investigating the Role of Pedagogical Tasks and Form-Focused Instruction', *Language Teaching Research*, 10.3 (2006), pp. 263-95

Denning, S., *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-era Organizations* (Boston: Butterworth-Heinemann, 2000)

Denyer, M., *Rond Point 1 - Guide Pédagogique* (Barcelona: Difusión, 2004)

Derewianka, B., 'Designing an On-Line Reference Grammar for Primary English Teachers', in *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and their Implications*, ed. por A. Renandya (Singapura: SEAMEO, 2003b), pp. 44-51

_____, 'Developing Electronic Materials for Language Teaching', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003a), pp. 199–220

Dias, C., *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes* (Lisboa: Lidel, 2009)

Ding, T., 'The Comparative Effectiveness of Recasts and Prompts in Second Language Classrooms', *Journal of Cambridge Studies*, 7.2 (2012), pp. 83-97

Glaska, A., C. Krekeler, 'The Short-Term Effects of Individual Corrective Feedback on L2 Pronunciation', *System*, 41 (2013), pp. 25-37

Dörnyei, Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'The 2010s Communicative Language Teaching in the 21st Century: The 'Principled Communicative Approach'', *Perspectives*, Vol. XXXVI.2 (2009), pp. 33-43

_____, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005)

Dörnyei, Z., K. Csizér, 'Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study', *Language Teaching Research*, 2 (1998), pp. 203-29

Doughty, C., 'Cognitive Underpinnings of Focus on Form', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 206–57

Doughty, C., M. H. Long, *Handbook of Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Basil Blackwell, 2003)

Doughty, C., T. Pica, '"Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?', *TESOL Quarterly*, 20 (1986), pp. 305-25

Doughty, C., E. Varela, 'Communicative Focus on Form', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 114–38

Doughty, C., J. Williams, 'Pedagogic Choices in Focus on Form', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 197-261

Du, H., 'The Development of Chinese Fluency during Study Abroad in China', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 131-43

Duchesne, A., T. Leguay, *Petite Fabrique de Littérature* (Paris: Magnard, 1984)

Duff, P. 'Another Look at Interlanguage Talk: Taking Task to Task', In *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 141-81

Dulay, H., M. Burt, S. Krashen, *Language Two* (Nova Iorque: Oxford University Press, 1982)

Dunkel, P., 'The Content of L1 and L2 Students' Lecture Notes and its Relation to Test Performance', *TESOL Quarterly*, 22 (1988), pp. 259-82

Dunkel, P., S. Mishra, D. Berliner, 'Effects of Note-Taking, Memory, and Language Proficiency on Lecture Learning for Native and Non-Native Speakers of English', *TESOL Quarterly*, 23 (1989), pp. 543-49

Dunn, R., S. Griggs, *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* (Westport: Greenwood Publishing Group, 2000)

Dupuy, B., S. Krashen, 'Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language', *Applied Language Learning*, 4 (1993), pp. 55–63

Duran, G., G. Ramaut, 'Tasks for Absolute Beginners and beyond: Developing and Sequencing Tasks at Basic Proficiency Levels', in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 47-75

Eadie, J., 'A Translation Technique', *ELT Forum*, 37. 1 (1999), pp. 2-9

Eastment, D., *The Internet and ELT* (Oxford: Summertown Publishing, 1999)

Eckerth, J., P. Tavakoli, 'The Effects of Word Exposure Frequency and Elaboration of Word Processing on Incidental L2 Vocabulary Acquisition through Reading', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 272-52

Edge, J., 'Acquisition Disappears in Adultery: Interaction in the Translation Class', *ELT Journal*, 40. 2 (1986), pp. 121-24

Edge, J., S. Wharton, 'Autonomy and Development: Living in the Materials World', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 295-310

Edwards, C., J. Willis. *Teachers Exploring Tasks in ELT* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005)

Ehrlich, S., P. Avey, C. Yorio, 'Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input', *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 397-414

Elley, W., 'Acquiring Literacy in a Second language: The Effect of Book-Based Programs', *Language Learning*, 41 (1991), pp. 375-411

Ellis, G., B. Sinclair, *Learning to Learn English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989)

Ellis, N., 'At the Interface: Dynamic, Interactions of Explicit and Implicit Knowledge', *Studies in Second Language Acquisition*, 27.2 (2005), pp. 305-52

_____, 'Emergentism, Connectionism and Language Learning', *Language Learning*, 48 (1998), pp. 631-64

_____, 'Implicit and Explicit Language Learning: An introduction', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 1-32

_____, 'Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 91-126

_____, 'The Associative-Cognitive Creed', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), pp. 77-96

Ellis, R., 'Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules', *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 305-28

_____, *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition* (Oxford: Pergamon, 1984)

_____, 'Current Issues in the Teaching of Grammar, an SLA Perspective', *TESOL Quarterly*, vol. 40. 1 (2006), pp. 43-107

_____, 'Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research', *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2002a), pp. 223-36

_____, 'Implicit and Explicit Learning, Knowledge, and Instruction', in *Explicit and Implicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, ed. por R. Ellis et al. (Bristol: Multilingual Matters, 2009a), pp. 3-25

_____, 'Input Based Approaches to Teaching Grammar: A Review of Classroom Oriented Research', *Annual Review of Applied Linguistics*, 19 (1999a), pp. 64-80

_____, *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review* (Wellington: Nova Zelândia, 2005a)

_____, 'Interpretation Tasks for Grammar Teaching', *TESOL Quarterly*, 29 (1995a), pp. 87-105

_____, 'Introduction', in *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, ed. por M. Thomas e H. Reinders (Londres: Continuum International Publishing Group, 2010a), pp. xvi-xviii

_____, 'Investigating Form-Focused Instruction', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 1- 46

_____, *Learning a Second Language through Interaction* (Amesterdão: John Benjamins, 1999b)

_____, 'Macro- and Micro-evaluations of Task-Based Teaching', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 212-35

_____, 'Modified Input and the Acquisition of Word Meanings', *Applied Linguistics*, 16 (1995b), pp. 409-41

_____, 'Principles of Instructed Language Learning', *Asian EFL Journal*, vol. 7.3 (2005b), pp. 9-24

_____, 'Principles of Instructed Second Language Acquisition', *CALdigest* (2008a), pp. 1-6

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy* (Clevedon: Multilingual Matters, 1991)

_____, 'Second Language Acquisition and the Structural Syllabus', *TESOL Quarterly*, 27 (1993), pp. 91–113

_____, 'Second Language Acquisition Research and Language Teaching Materials', in *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010b), pp. 33-57

_____, *Task-Based Language Learning and Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003)

_____, 'Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings', *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (2009b), pp. 221-46

_____, 'Task-Based Research in Language Pedagogy', *Language Teaching Research*, 4 (2000), pp. 193-220

_____, 'The Differential Effects of Corrective Feedback on Two Grammatical Structures', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 339-60

_____, 'The Evaluation of Communicative Tasks', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 217-38

_____, 'The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum', in *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, ed. por E. Hinkel e S. Fotos (Londres: Routledge, 2002b), pp. 17-34

_____, *The Study of Second Language Acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1994)

_____, *The Study of Second Language Acquisition*, 2ª ed. (Oxford: Oxford University Press, 2008b)

_____, *Understanding Second Language Acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1985)

Ellis, R., H. Basturkmen, S. Loewen, 'Learner Uptake in Communicative ESL Lessons', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 281-318

Ellis, R., X. He, 'The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 285–301

Ellis, R., R. Heimbach, 'Bugs and Birds: Children's Acquisition of Second Language Vocabulary through Interaction', *System*, 25 (1997), pp. 247-59

Ellis, R., S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders, *Implicit and Explicit knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (Bristol: Multilingual Matters, 2009)

Ellis, R., S. Loewen, R. Erlam, 'Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 339-68

Ellis, R., N. Shintani, *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition* (Londres: Routledge, 2014)

Ellis, R., Y. Tanaka, A. Yamazaki, 'Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 449-91

Epstein, S., S. Flynn, G. Martohardjono, 'Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research', *Behavioural and Brain Sciences*, 19 (1996), pp. 677-714

Erlam, R., 'The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language', *The Modern Language Journal*, 87 (2003), pp. 242–60

Errico, R., M. Esposito, N. Grandi, *Campus Italia - A1/A2* (Perugia: Guerra Edizioni; Estugarda: Klett, 2008)

_____, *Campus Italia - Guida insegnanti* (Perugia: Guerra Edizioni, 2008)

Estaire, S., J. Zanon, *Planning Classwork: A Task Based Approach* (Oxford: Heinemann, 1994)

Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Brussels: Eurydice, 2006)

Faerch, C., G. Kasper, 'The Role of Comprehension in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 257-74

Farley, A., K. Ramonda, X. Liu, 'The Concreteness Effect and the Bilingual Lexicon: The Impact of Visual Stimuli Attachment on Meaning Recall of Abstract L2 Words', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 449-66

Félix-Brasdefer, J. C., 'Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community', *Language Learning*, 54 (2004), pp. 587-653

Fenner, A. B., 'Intercultural Awareness as an Integral Part of Foreign Language Learning', in *Coherence of Principles, Cohesion of Competences, Exploring Theories and Design Materials for Teacher Education*, ed. por A. B. Fenner e D. Newby (Graz: European Centre for Modern Languages/ Conselho da Europa, 2006), pp. 40-58

Fenner, A. B., D. Newby, *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy and Cultural Awareness* (Graz: European Centre for Modern Languages/Conselho da Europa, 2000)

Fenton-Smith, B., 'A Debate on the Desired Effects of Output Activities for Extensive Reading', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 50-61

Ferguson, N., *Empire: How Britain Made the Modern World* (Londres: Penguin, 2003)

Fernández, C., 'Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 277-305

Ferradas Moi, C., 'Hyperfiction: Explorations in Texture', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 221-33

Flores, M. 'Developing Materials for Tertiary Level Expository Writing, in *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*, ed. por A. C. Hidalgo, D. Hall e G. M. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 57-66

Flowerdew, L., *Corpora and Language Education* (Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2012)

Foster, P., 'A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 1-23

Foster, P., P. Skehan, 'The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 299-323

Fotos, S., 'Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks', *TESOL Quarterly*, 28 (1994), pp. 323-51

Fotos, S., R. Ellis, 'Communicating about Grammar: A Task-Based Approach', *TESOL Quarterly*, 25 (1991), pp. 605-28

Frakenberg-Garcia, A., L. Flowerdew, G. Aston, *New Trends in Corpora and Language Learning* (Londres: Continuum, 2011)

Franceschina, F., *Fossilized Second Language Grammars: The Acquisition of Grammatical Gender* (Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2005)

Fujii, A., A. Mackey, 'Interactional Feedback in Learner-Learner Interactions in a Task-Based EFL Classroom', *International Journal of Applied Linguistics*, 47 (2009), pp. 267-301

Gaies, S., *Peer Involvement in Language Learning* (Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1985)

Gass, S., 'Input and Interaction', in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e M. H. Long (Nova Iorque: Blackwell, 2003), pp. 224-55

_____, *Input, Interaction, and the Second Language Learner* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997)

_____, 'Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies', *Applied Linguistics*, 9 (1988), pp. 198-217

_____, 'Second and Foreign Language Learning: Same, Different or None of the Above?', in *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, ed. por B. VanPatten e J. F. Lee (Clevedon: Multilingual Matters, 1989), pp. 34-44

Gass, S., A. Mackey, 'Input, Interaction and Output: an Overview', *AILA Review*, 19 (2006), pp. 3-17

Gass, S., A. Mackey, T. Pica, 'The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition', *Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 298-307

Gass, S., A. Mackey, L. Ross-Feldman, 'Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings', *Language Learning* 55/4 (2005), pp. 575-611

Gass, S., L. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (Londres: Lawrence Erlbaum, 2008)

Gass, S., I. Svetics, S. Lemelin, 'Differential Effects of Sttention', *Language Learning*, 53 (2003), pp. 497-546

Gass, S., E. Varonis, 'Incorporated Repairs in NNS Discourse', in *Variation and Second Language Acquisition*, ed. por M. Eisenstein (Nova lorque: Plenum, 1989), pp. 71–86

_____, 'Input, Interaction, and Second Language Production', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 283-302

_____, 'Task Variation and Nonnative/Nonnative Negotiation of Meaning, in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. G. Madden (Rowley: Newbury House, 1985a), pp. 149-61

_____, 'The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech', *Language Learning*, 34 (1984), pp. 65-89

_____, 'Variation in Native Speaker Speech Modification to Non-Native Speakers', *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1985b), pp. 37-57

Gatbonton, E., N. Segalowitz, 'Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency, *The Canadian Modern Language Review*, 3 (2005), pp. 325-53

Gatbonton, E., P. Trofimovich, M. Magid, 'Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 489-511

Genesee, F. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education* (Rowley: Newbury House, 1987)

Ghosn, I., 'Five Year Outcomes from Children's Literature-Based Programmes vs. Programmes Using a Skills-Based ESL Course: The Matthew and Peter Effects at Work', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 171-86

Gilmore, A., 'Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning', *Language Teaching*, 40.2 (2007), pp. 97-118

Goh, C., 'A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problem', *System*, 28 (2000), pp. 55-75

Goo, J., A. Mackey, 'The Case against the Case against Recasts', *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2013), pp. 127-65

Graaff, R. de, A. Housen, 'Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction', in *The Handbook of Language Teaching*, ed. por M. Long e C. Doughty (Malden: Wiley-Blackwell, 2009), pp. 726-55

Graves, K., *Teachers as Developers* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996)

Gray, J., *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Coursebook* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010)

_____, 'The Global Coursebook in English Language Teaching', in *Globalization and Language Teaching*, ed. por D. Block e D. Cameron (Londres: Routledge, 2002), pp. 151-66

Green, P., K. Hecht, 'Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study', *Applied Linguistics*, 13 (1992), pp. 168-84

Grellet, F., *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981)

Gullberg, M., *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse: A Study of Learners of French and Swedish* (Lund: Lund University Press, 1998)

Gurzynsky-Weiss, L., 'Factors Influencing Oral Corrective Feedback Provision in the Spanish Foreign Language Classroom: Investigating Instructor Native/Nonnative Speaker Status' (Tese de Doutoramento não publicada, Washington, Universidade de Georgetown, 2010)

Gurzynsky-Weiss, L., M. Baralt, 'Exploring Learner Perception and Use of Task-Based Interactional Feedback in FTF and CMC Modes', *Studies in Second Language Learning*, 36 (2013), pp. 1-37

Gutiérrez, X., 'Metalinguistic Knowledge, Metalingual Knowledge and Proficiency in L2 Spanish', *Language Awareness*, 22.2 (2013), pp. 176-91

Hall, D., 'Materials Production: Theory and Practice', in *Getting Started*, ed. por A. Hidalgo, D. Hall e G. Jacobs (Singapura: SEAMO Regional Language Centre, 1995), pp. 8-14

Halliday, M. *An Introduction to Funcional Grammar* (Londres: Arnold, 1986)

Halpern, D. F., *Sex Differences in Cognitive Abilities* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000)

Hammerly, H., *Fluency and Accuracy* (Clevedon: Multilingual Matters, 1991)

Han, Z., R. Finneran, 'Re-engaging the Interface Debate: Strong, Weak, None, or All?', *International Journal of Applied Linguistics* (2013), DOI: 10.1111/ijal.12034

Han, Z., E. Park, C. Combs, 'Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities, *Applied Linguistics*, 29 (2008), pp. 597-618

Hansen, C., 'On-line Summaries as Representations of Lecture Understanding', in *Academic Listening*, ed. por J. Flowerdew (Cambridge: Cambridge university Press, 1994), pp. 131-45

Harley, B., 'Appealing to Consciousness in the Classroom', *AILA Reviem*, 11 (1994), pp. 57-68

_____, 'Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment', *Applied Linguistics*, 19.3 (1989), pp. 331-59

Harmer, J., 'Coursebooks: A Human, Cultural and Linguistic Disaster?', *MET*, 8.4 (2001), pp. 5-10

_____, *The Practice of English Language Teaching* (Harlow: Longman ELT, 2007)

Harris, V., 'Adapting Classroom-Based Strategy Instruction to a Distance Learning Context', *TESL-EJ*, 7 (2003), pp. 1-19

Harwood, N., *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010)

Hatch, E., *Psycholinguistics, a Second Language Perspective* (Rowley: Newbury House, 1983)

Hawkins, B. 'Is an "Appropriate Response" Always so Appropriate?', In *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. Madden (Rowley: Newbury House, 1985), pp. 162-180

Hedge, T., *Teaching and Learning in the Language Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

Henry, H., H. Culman, B. VanPatten, 'More on the Effects of Explicit Information in Instructed SLA: A Partial Replication and a Response to Fernández (2008)', *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2009), pp. 559-75

Henshaw, F., 'How Effective are Effective Activities? Relative Benefits of Two Types of Structured Input Activities as Part of a Computer Delivered Lesson on the Spanish Subjunctive', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 393-414

Henzl, V., 'Foreigner Talk in the Classroom', *International Review of Applied Linguistics*, 17 (1979), pp. 159-65

Hernández, T., 'Re-examining the Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers', *Language Teaching Research*, 15 (2011), pp. 159-82

Hewings, M., 'Materials for University Essay Writing', in *English Language Teaching Materials*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), pp. 251-78

Hidalgo, A. C., D. Hall, G. M. Jacobs, *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing* (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995)

Hirvela, A., 'Connecting Reading and Writing through Literature', in *Linking Literacy: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*, ed. por D. Belcher e A. Harvela (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2001), pp. 109-34

Horst, M., 'Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study', *Canadian Modern language Review*, 61 (2005), pp. 355-82

Horst, M., T. Cobb, P. Meara, 'Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading', *Reading in a Foreign Language*, 11 (1998), pp. 207-23

Horwitz, E. K., 'Language Anxiety and Achievement', *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (2001), pp. 112-26

Housen, A., M. Pierrard, *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005)

Howard, M., 'Second Language Acquisition in a Study Abroad Context: A Comparative Investigation of the Effects of Study Abroad and Foreign Language Instruction on the L2 Learner's Grammatical Development', In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005), pp. 495–530

Howard, J., J. Major, 'Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials', *The TESOLANZ Journal*, 12 (2004), pp. 50-58

Howatt, A., *A History of English Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1984)

Hubbard, P., 'Evaluating CALL Software', in *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language teaching*, ed. por L. Ducate e N. Arnold (San Marcos: Calico, 2006), pp. 313-34

Hughes, A., 'Aspects of a Spanish Adult's Acquisition of English', *Interlanguage Studies Bulletin*, 4 (1979), pp. 49–65

Hulstijn, J., 'Intentional and Incidental Second language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001), pp. 258-86

_____, 'Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge', *Second Language Research*, 18 (2002), pp. 193-223

Hulstijn, J., W. Hulstijn, 'Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge', *Language Learning*, 34 (1984), pp. 23-43

Hummel, K., 'Translation and Short-Term L2 Vocabulary Retention: Hindrance or Help?', *Language Teaching Research*, 14 (2010), pp. 61-74

Hutchinson, T., E. Torres, 'The Textbook as Agent of Change', *ELT Journal* 48.4 (1994), pp. 315-28

Huth, T., 'Negotiating Structure and Culture: L2 Learners' Realization of L2 Compliment-Response Sequences in Talk-in-Interaction', *Journal of Pragmatics*, 38 (2006), pp. 2025-50

Izumi, S., 'Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis', *Applied Linguistics*, 24.2 (2003), pp. 168-96

_____, 'Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization', *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2002), pp. 541-77

Jacobs, G., 'Cooperative Learning or Just Grouping Students: The Difference Makes a Difference', in *Learners and Language Learning*, ed. por W. Renandya e G. Jacobs (Singapura: SEAMEO, 1998), pp. 145-71

Jakobson, R., 'Closing Statement: Linguistics and Poetics', in *Style in Language*, ed. por T. Sebeok (Mass: MIT Press, 1960), pp. 350-77

Jenkins, J., 'A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language', *Applied Linguistics*, 23 (2002), pp. 83-103

Jensen, M., A. Hermer, 'Learning by Playing: Learning Foreign Languages through the Senses', in *Language Learning in Intercultural Perspective*, ed. por M. Byram e M. Fleming (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 178-92

Jeon, E., T. Kaya, 'Effects of L2 Instruction on L2 Pragmatic Development', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, ed. por J. Norris e I. Ortega (Filadélfia: Jonh Benjamins, 2006), pp. 165-211

Jeon, K., 'Interaction-Driven L2 Learning: Characterizing Linguistic Development', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (Oxford, Oxford University Press, 2007), pp. 379-403

Joe, A., 'What Effects do Text-Based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition?', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 357-77

Johnson, D. W., R. Johnson, E. Holubec, *Circles of Learning* (Edina: Interaction Book Company, 1993)

Johnson, K., *Designing Language Teaching Tasks* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003)

_____, 'Mistake Correction', *ELT Journal*, 42 (1988), pp. 89-101

Johnson, R. K., M. Swain, *Immersion Education: International Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997)

Johnston, M., 'Second Language Acquisition Research in the Adult Migrant Education Program', in *Second Language Acquisition: A Classroom Perspective*, ed. por M. Johnston e M. Pienemann (Sydney: NSW Migrant Education Service, 1986), pp. 45-72

Jolly, D., R. Bolitho, 'A Framework for Materials Writing', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson. (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 90–115

Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer et al., 'Does Textual Enhancement Promote Noticing? A Think-aloud Protocol Analysis', in *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, ed. por R. Schmidt (Honolulu: University of Hawaii Press, 1995), pp. 183-216

Kadia, K., 'The Effect of Formal Instruction on Monitored and Spontaneous Naturalistic Interlanguage Performance', *TESOL Quarterly*, 22 (1987), pp. 509–15

Kasper, G., K. Rose, *Pragmatic Development in a Second Language* (Oxford: Blackwell, 2002).

_____, 'Pragmatics and SLA', *Annual Review of Applied Linguistics*, 19 (1999), 81-104

Kazerooni, S., M. Saeedi, V. Parvaresh, 'Does Reading Textbooks Have Any Impact on EFL Learner's Vocabulary Retention?', *Canadian Social Science*, 7. 2 (2011), pp. 117-28

Keck, C., G. Iberri-Shea, N. Tracy Ventura, S. Wa-Mbaleka, 'Investigating the Empirical Link between Task-Based Interaction and Acquisition: A Meta-Analysis', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, ed. por J. M. Norris e L. Ortega (Amesterdão: John Benjamins, 2006), pp. 91-131

Kervin, L., B. Derewianka, 'New Technologies to Support Language Learning', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 328-51

Kimura, D., 'Sex Differences in the Brain', *Scientific American*, 297. 3 (1992), pp. 119-25

Kissling, E., 'Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learning?', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 720-44

Kizirian, V, M. Né, B. Sampsonis, V. Colnot, *Alter ego - Guide Pédagogique* (Paris: Hachette, 2006)

Klapper, J., J. Rees, 'Reviewing the Case for Explicit Grammar Instruction in the University Foreign Language Learning Context', *Language Teaching Research*, 7 (2003), pp. 285-314

Kowal, M., M. Swain, 'From Semantic to Syntactic Processing: How Can We Promote It in the Immersion Classroom', in *Immersion Education: International Perspectives*, ed. por R. K. Johnson e M. Swain (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), pp. 284-310

Kramsch, C., *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters* (Oxford: Oxford University Press, 2009)

Krashen, S., *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures* (Portsmouth: Heinemann, 2003)

_____, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon, 1982)

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981)

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981) [Internet edition, 2002]

_____, 'The Effect of Grammar Teaching: Still Peripheral', *TESOL Quarterly*, 27 (1993), pp. 717-25

_____, 'The Input Hypothesis and Its Rivals', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 45-77

_____, *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Londres: Longman, 1985)

_____, 'The Monitor Model for Second Language Acquisition', in *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, ed. por R. C. Gingras (Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978), pp. 1-26

_____, *The Power of Reading: Insights from the Research* (Portsmouth: Heinemann, 2004)

Krashen, S., T. Terrell, *The Natural Approach* (Oxford: Pergamon, 1983)

Kumaravadivelu, B., 'The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task-Based Pedagogy', in *Tasks and Language Learning: integrating Theory and Practice*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 69-96

Labascoule, J., C. Lause, C. Royer, *Rond Point 1- A1* (Barcelona: Difusión, 2005)

Lai, C., Y. Zhao, 'Noticing in Text-Based Online Chat', *Language Learning and Technology*, 10.3 (2006), pp. 102-20

Lantolf, J. P., *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

Lantolf, J. P., S. Thorne, 'Sociocultural Theory and Second Language Learning', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007), pp. 201-24

Larsen-Freeman, D., M. Long, *An introduction to Second Language Acquisition Research* (Nova Iorque: Longman, 1991)

Laufer, B., 'Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning', *EUROSLA Yearbook*, 5 (2005a), pp. 223-50

_____, 'Instructed Second Language Vocabulary Learning: The Fault in the 'Default Hypothesis', in *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, ed. por A. Housen e M. Pierrard (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005b), pp. 311-29

_____, 'The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 255-71

Laufer, B., N. Girsai, 'Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation', *Applied Linguistics*, 29.4 (2008), pp. 694-716

Laufer, B., T. S. Paribakht, 'The Relationship between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context', *Language Learning*, 48 (1998), pp. 365-91

Laufer, B., B. Rozovski-Roitblat, 'Incidental Vocabulary Acquisition: the Effects of Task Type, Word Occurrence and their Combination', *Language Teaching Research*, 15 (2011), pp. 391-411

Leão, M., H. Filipe, *70+7 Propostas de Escrita Lúdica* (Porto: Porto Editora, 2001)

Leaver, B., J. R. Willis, *Task-Based Instruction in FLE: Practices and Programs* (Washington: Georgetown University Press, 2004)

Lee, J., *Tasks and Communicating in Language Classrooms* (Boston: McGraw-Hill, 2000)

Lee, S., H. Huang, 'Visual Input Enhancement and Grammar Learning: A Meta-analytic Review', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 307-31

Leeman, J., 'Feedback in L2 Learning: Responding to Errors during Practice', in *Practice in a Second Language: Perspectives From Linguistics and Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Cambridge: Cambridge University, 2007)

_____, 'Recasts and Second Language Development, Beyond Negative Evidence', *Studies in Second Language Acquisition*, 25/1 (2003), pp. 37-63

Leiria, I., *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006)

_____, 'Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna' (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2001)

_____, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino* (Lisboa: Centro Virtual do Camões - Instituto da Língua e Cultura, 2004)
<<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>> [acesso a 3 setembro 2014]

Lenneberg, E., *Biological Foundations of Language* (Nova Iorque: Wiley and Sons, 1967)

Leow, R., 'Attention in SLA', in *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Routledge, 2013), pp. 41-45

Levis, J., 'Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 369-77

Lewis, W., *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward* (Hove: Language Teaching Publications, 1993)

Li, D., 'It's Always More Difficult than you Planned: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea', *TESOL Quarterly*, 32 (1998), pp. 677-703

Li, S., 'The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis', *Language Learning*, 60 (2010), pp. 309-65

_____, 'The Interactions between the Effects of Implicit and Explicit Feedback and Individual Differences in Language Analytic Ability and Working Memory', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 634-54

Little, D., S. Devitt, D. Singleton, *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice* (Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1988)

Littlejohn, A., 'The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 190-216

_____, 'The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 179-211

_____, 'Why Are ELT Materials the Way They Are?' (Tese de Doutorado não publicada, Lancaster, Lancaster University, 1992)

Littlewood, W., 'Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 541-57

Liu, J., *Asian Students' Classroom Communication Patterns in U.S. Universities* (Westport: Ablex, 2001)

Loewen, S., 'Focus on form', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 576-92

_____, 'Incidental Focus on Form and Second Language Learning', *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2005), pp. 361-86

_____, 'Instructed Second Language Acquisition', in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. por C. Chapelle (Malden: Blackwell, 2013), pp. 2716-18

_____, *Introduction to Instructed Second Language Acquisition* (Routledge: Londres, 2014)

_____, 'The Occurrence and Effectiveness of Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL Lessons' (Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Auckland, 2002)

Loewen, S., R. Erlam, 'Corrective Feedback in the Chatroom: An Experimental Study', *Computer Assisted Language Learning*, 19(1) 2006, pp. 1-14

Loewen, S., J. Philip, 'Recasts in the Adult L2 Classroom: Characteristics, Explicitness and Effectiveness', *Modern Language Journal*, 90 (2006), pp. 536-56

Loewen, S., H. Reinders, *Key Concepts in Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Palgrave, 2011)

Logioio, A. J., 'Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, 2010)

Long, M., 'A Role for Instruction: Task-Based Language Teaching', in *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, ed. por M. Pienemann e K. Hyltenstam (Mahwah: Erlbaum, 1985a), pp. 77-99

_____, 'Construct Validity in SLA: A Response to Firth and Wagner', *Modern Language Journal*, 81 (1997), pp. 318-23

_____, 'Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research', *TESOL Quarterly*, 17 (1983a), pp. 359-82

_____, 'Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology', in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, ed. por K. Bot, R. Ginsberg e C. Kramsch (Amesterdão: John Benjamins, 1991), pp. 39-52

_____, 'Input and Second Language Acquisition Theory', in *Input and Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. G. Madden (Rowley: Newbury House, 1985b), pp. 377-93

_____, 'Input, Interaction and Second Language Acquisition', *Native Language and Foreign Language Acquisition, Annals of the Nova Iorque Academy of Science*, 379 (1981), pp. 259-78

_____, 'Instructed Second Language Acquisition', in *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, ed. por L. Beebe (Nova Iorque: Newbury House, 1988), pp. 113-47

_____, 'Linguistic and Conversational Adjustments to Nonnative Speakers', *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (1983b), pp. 177-93

_____, 'Maturational Constraints on Language Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (1990), pp. 251-285

_____, 'Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input', in *TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning*, ed. por M. Clark e J. Handscombe (Washington: TESOL, 1983c), 207-25

_____, *Problems in SLA* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007a)

_____, 'Recasts in SLA: The Story So Far', in *Problems in SLA*, ed. por M. Long (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007b), pp. 75-116

_____, 'Second and Foreign Language Education', in *Battleground schools: An Encyclopedia of Conflict and Controversy*, ed. por S. Mathinson e W. Ross (Westport: Greenwood Press, 2007c), pp. 249-524

_____, 'SLA: Breaking the Siege', *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 17 (1998), pp. 79-129

_____, *Second Language Needs Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005)

_____, 'Task, Group, and Task-Group Interactions', *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8 (1989), pp. 1-26

_____, 'The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition', in *Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por W. Bhatia e T. Ritchie (San Diego: Academic Press, 1996), pp. 413-68

Long, M., L. Adams, M. Mclean, F. Castanos, 'Doing Things with Words: Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations', *On TESOL'76* (Washington: TESOL, 1976), pp. 137-53

Long, M., G. Crookes, 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design', *TESOL Quarterly*, 26 (1992), pp. 27-56

_____, 'Units of Analysis in Syllabus Design: The Sase for the Task', In *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Cleveland: Multilingual Matters, 1993), pp. 9-54

Long, M., S. Inagaki, L. Ortega, 'The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish', *Modern Language Journal*, 82.3 (1998), pp. 357-71.

Long, M., P. Porter, 'Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition', *TESOL Quarterly*, 19/2 (1985), pp. 207-27

Loschky, L., 'Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What Is the Relationship?', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 303-23

Loschky, L., R. Bley-Vroman, 'Grammar and Task-Based Methodology', in *Tasks and Language Learning*, ed. por S. M. Gass e G. Crookes (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 123-67

Lynch, T., 'Seeing What They Meant: Transcribing as a Route to Noticing', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 124-32

Lyons, P., 'A Practical Experience of Institutional Textbook Writing: Product/Process Implications for Materials Development', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 490-504

Lyster, R., 'Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2004), pp. 399-432

_____, 'Form in Immersion Classroom Discourse: In or Out of Focus?', *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1998a), pp. 53-82

_____, 'Recasts, Repetition and Ambiguity in L2 Classroom Discourse', *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1998b), pp. 51-81

Lyster, R., J. Izquierdo, 'Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction', *Language Learning*, 59 (2009), pp. 453-98

Lyster, R., H. Mori, 'Interactional Feedback and Instructional Counterbalance', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 321-41

Lyster, R., L. Ranta, 'Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms', *Studies in Second Language Acquisition*, 19.1 (1997), pp. 37-66

_____, 'The Case for Variety in Corrective Feedback Research', *Studies in Second Language Acquisition*, 35.1 (2013), pp. 167-84

Lyster, R., K. Saito, 'Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis', *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2010), pp. 265-302

Lyster, R., K. Saito, M. Sato, 'State-of-the-Art Article: Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms', *Language Teaching*, 46 (2013), pp. 1-40

Macaro, E., L. Masterman, 'Does Intensive Explicit Grammar Instruction Make all the Difference?', *Language Teaching Research*, 10 (2006), pp. 297-327

Mackey, A., 'Beyond Production: Learners' Perceptions about Interactional Processes', *International Journal of Educational Research*, 37.3-4 (2002), pp. 379-94

_____, *Conversation Interaction in Second Language acquisition: A Series of Empirical Studies* (Oxford: Oxford University Press, 2007)

_____, 'Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 27/3 (2006), pp. 405-30

_____, *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2012)

_____, 'Input, Interaction and Second Language Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 557-87

Mackey, A., R. Abuhul, S. Gass, 'Interactionist Approaches', in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e A. Mackey (Abingdon: Routledge, 2012), pp. 7-23

Mackey, A., R. Adams, C. Stafford et al., 'Exploring the Relationship between Modified Output and Working Memory Capacity', *Language Learning*, 60.3 (2010), pp. 501-33

Mackey, A., S. Gass, K. McDonough, 'Do Learners Recognize Implicit Negative Feedback?', *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2000), pp. 82-92

Mackey, A., J. Goo, 'Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 407-52

Mackey, A., A. Maymona, G. Atanassova et al., 'Teachers' Intentions and Learners' Perceptions about Corrective Feedback in the L2 Classroom', *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1.1 (2007), pp. 129-52

Mackey, A., R. Oliver, 'Interactional Feedback and Children's L2 Development', *System*, 30 (2002), pp. 459-77

Mackey, A., R. Oliver, J. Leeman, 'Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads', *Language Learning*, 53 (2003), pp. 35-66

Mackey, A., J. Philp, 'Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses and Red Herrings?', *Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 338-56

Mackey, A., J. Philp, T. Egi et al., 'Individual Differences in Working Memory, Noticing of Interactional Feedback and L2 Development', in *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão/ Philadelphia: John Benjamins, 2002), pp. 181-209

Mackey, A., C. Polio, *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass* (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009)

Mackey, A., C. Polio, K. McDonough, 'The Relationship between Experience, Education, and Teachers' Use of Incidental Focus-on-Form Techniques', *Language Teaching Research*, 8.3 (2004), pp. 301-27

Mackey, A., R. Silver, 'Interactional Tasks and English L2 Learning by Immigrant Children in Singapura', *System*, 33.2 (2005), pp. 239-360

MacIntyre, P., 'Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition', In *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão: John Benjamins, 2002), pp. 45-68

Macrory, G., V. Stone, 'Pupil Progress in the Acquisition of the Perfect Tense in French: The Relationship between Knowledge and Use', *Language Teaching Research*, 4 (2000), pp. 55-82

Madeira, A. M., M. L. Crispim, 'Contributo da Investigação Linguística para o Ensino do Português Língua Não Materna', in *Educação em Portugal e Migrações*, ed. por M. H. Anã (Lisboa: Lidel, 2010), pp. 45-61

Madsen, K., J. D. Bowen, *Adaptation in Language Teaching* (Boston: Newbury House, 1978)

Maley, A., 'Creative Approaches to Writing Materials', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 183-98

_____, 'Extensive Reading, Maid in Waiting', in *English Language Learning Materials, A Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 133-56

_____, 'Review of G. Cook's "Language Play, Language Learning"', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 325-327.

_____, 'Squaring the Circle: Reconciling Materials as Constraint with Materials as Empowerment', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 279-94

_____, 'Squaring the Circle: Reconciling Materials as Constraint with Materials as Empowerment', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 379-402

Maley, A., S. Moulding, *Poem into Poem* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985)

Mares, C., 'Writing a Coursebook', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 130-40

Markee, N., *Managing Curricular Innovation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997)

Marques Dias, H. B., 'Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)curso de Iniciação Baseados em Tarefas' (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, 2008)

Mason, J., 'The Effects of Different Types of Materials on the Intercultural Competence of Tunisian University Students', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Musuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 67-82

Masuhara, H. 'What Do Teachers Really Want from Coursebooks', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 236-266

McDonough, J., C. Shaw, *Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide* (Londres: Blackwell, 1993)

_____, *Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide*, 2ª ed. (Londres: Blackwell, 2003)

McDonough, J., C. Shaw, H. Masuhara, *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, 3ª ed. (Londres: Blackwell, 2012)

McDonough, K., 'Identifying the Impact of Negative Feedback and Learners' Responses on ESL Question Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2005), pp. 79-103

_____, 'Learner-Learner Interaction during Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context', *System*, 32.2 (2004), pp. 207-24

_____, 'Learner Strategies', *Language Teaching Research*, 32 (1999), pp. 1-18

McDonough, K., W. Chaikitmongkol, 'Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand', *TESOL Quarterly*, 41 (2007), pp. 107-32

McDonough, K., A. Mackey, 'Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production and Linguistic Development', *Language Learning*, 54 (2006), pp. 693–720

McGrath, I., *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* (Edimburgo: Edinburgh University Press, 2002)

McKay, S., 'Literature as Content for ESL/EFL', in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. por M. Celce-Murcia (Boston: Heinle and Heinle, 2001), pp. 319-32

McLaughlin, B., 'Restructuring', *Applied Linguistics*, 11.2 (1990), pp. 113-28

Methold, K., 'The Practical Aspects of Instructional Materials Preparation', *RELC Journal*, 3.1 (1972), pp. 88-97

Mira Mateus, M. H., *Uma Política de Língua para o Português* (Lisboa: Edições Colibri, 2002)

Miranda, J., 'O Erro, uma Análise Necessária: Sua Implicação no Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, 2013)

Mishan, F., *Designing Authenticity into Language Learning Materials* (Bristol: Intellect, 2005)

_____, 'Withstanding Washback: Thinking Outside the Box in Materials Development', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continnum, 2010), pp. 353-69.

Mitchell, R., F. Myles, *Second Language Learning Theories* (Londres: Hodder Arnold, 2004)

Mohammad, R., 'Sensible Use of L1 Promotes EFL Learning', *The Internet Journal Language, Culture and Society* (2013), pp. 111-18

Moskowitz, G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* (Rowley: Newbury, 1977)

Motteram, G., 'Coursebooks and Multi-media Supplements', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 303-27

Moyer, A., 'An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matters More than Quantity?', *The Canadian Modern Language Review*, 67 (2011), pp. 191-216

_____, 'Ultimate Attainment in L2 Phonology: The Critical Factors of Age, Motivation, and instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 81-108

Mukundan, J., 'Are There Really Good Reasons as to Why Textbooks Should Exist?', in *Readings on ELT Materials III*, ed. por J. Mukundan (Petaling Jaya: Pearson Malaysia, 2009), pp. 92-100

_____, 'Multimedia Materials in Developing Countries: The Malaysia Experience', in *English Language Teaching Materials: A Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 100-09

Muñoz, C., 'A Aquisição de Segundas Línguas. Idade e Contexto de Aprendizagem', In *Aprender uma Segunda Língua*, ed. por C. Muñoz, L. Araújo e C. Ceia (Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, 2011), pp. 11-38

Muranoi, H., 'Focus on Form through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction into a Communicative Task in EFL Classrooms', *Language Learning*, 50 (2000), pp. 617-73

Murphy, R., *English in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate of English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994)

Murray, D. E., 'Materials for New Technologies: Learning from Research and Practice', in *Methodology and Materials Design in Language Teaching*, ed. por W. A. Renandya (Singapura: RELC, 2003), pp. 30-43

Nadstroga, Z., 'A Communicative Use of Translation in the Classroom', *ELT Forum*, 30.4 (1988), pp. 12-14

Narančić-Kovać, S., M. Kaltenbach, 'Promoting Intercultural Awareness through Literature in Foreign Language Teacher Education' In *Coherence of Principles, Cohesion of Competences*, ed. por A. B. Fenner e D. Newby (Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, 2006), pp. 78-94

Nassaji, H., 'Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness', *Language Learning*, 59 (2009), pp. 411-52

Nassaji, H., S. Fotos, 'Current Developments in Research on the Teaching of Grammar', *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 (2004), pp. 126-45

_____, *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Contexts* (Nova Iorque: Routledge, 2011)

Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

_____, 'Second Language Speaking', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 445-54

Nation, R., B. McLaughlin, 'Experts and Novices: An Information Processing Approach to the "Good Language Learner" Problem', *Applied Psycholinguistics*, 7 (1986), pp. 41-56

Nayak, N., N. Hansen, N. Krueger et al., 'Language Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults', *Language Learning*, 40 (1990), pp. 221-40

Newton, J., 'Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 30-37

Newton, J., G. Kennedy, 'Effects of Communication Tasks on the Grammatical Relations Marked by Second Language Learners', *System*, 24 (1996), pp. 309-22

Nguyen, T., 'Instructional Effects on the Acquisition of Modifiers in Constructive Criticism by EFL Learners', *System*, 22 (2013), pp. 76-94

Nicholas, H., P. Lightbown, N. Spada, 'Recasts as Feedback to Language Learners', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 719-58

Nobuyoshi, J., R. Ellis. 'Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition', *English Language Teaching*, 47 (1993), pp. 203-10

Norris, J., L. Ortega, 'Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis', *Language Learning*, 50 (2000), pp. 417-528

Nunan, D., 'Communicative Language Teaching: Making it Work', *ELT Journal*, 41 (1987), pp. 136-45

_____, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 1989)

_____, 'Methods in Second Language Classroom-Oriented Research: A Critical Review', *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1991), pp. 249-74

_____, 'Principles for Designing Language Teaching Materials', *Guidelines*, 10 (1988), pp. 1-24

_____, 'Socio-Cultural Aspects of Second Language Acquisition', *Cross Currents*, 19 (1992), pp. 13-24

_____, *Task-Based Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004)

_____, 'The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region', *TESOL Quarterly*, 37.4 (2003), pp. 589-613

Nuttall, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (Londres: Heinemann, 1996)

Odlin, T., 'Conceptual Transfer and Meaning Extensions', in *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, ed. por P. Robinson (Londres: Routledge, 2008), pp. 306-40

_____, 'Cross-Linguistic Influence and Conceptual Transfer: What are the Concepts?', *Annual Review of Applied Linguistics*, 25 (2005), pp. 3-25

Odlin, T., C. Alonso-Vázquez, 'Meanings in Search of the Perfect Form: A Look at Interlanguage Verb Phrases', *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6 (2006), pp. 53-63

Oh, S., 'Two Types of Input modification and EFL Reading Comprehension: Simplification vs. Elaboration', *TESOL Quarterly*, 35.1 (2001), pp. 69-94

Ohta, A. S., 'Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development', *Issues in Applied Linguistics*, 5.2 (1995), pp. 93-121

_____, 'Peer Interactive Tasks and Assisted Performance in Classroom Language Learning', in *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*, ed. por A. S. Ohta (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001), pp. 73-128

_____, 'Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar', in *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. por J. P. Lantolf (Oxford: Oxford University Press, 2000), pp. 51-78

Oliver, R., 'How Young is too Young?', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 135-56

_____, 'Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation', *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (1995), pp. 459-81

Oliver, R., A. Mackey, 'Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms', *The Modern Language Journal*, 87.4 (2003), pp. 519–33

Ortega, L., 'Second Language Learning Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007), 221-46

_____, *Understanding Second Language Acquisition* (Londres: Hodder Arnold, 2009)

Osório, P., F. Fradique, 'Aquisição e Aprendizagem do Aspecto Verbal em Falantes de PL2', in *Educação em Português e Migrações*, ed. por M. H. Ançã (Lisboa: Lidel, 2009), pp. 91-107

Oxford, R., *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know* (Massachusetts: Heinle Publishers, 1990)

Panova, I., R. Lyster, 'Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom', *TESOL Quarterly*, 36 (2002), pp. 573–95

Paradis, M., 'Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism', in *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 393-419

Park, H., 'Process Drama in Korean EFL Secondary Classroom: A Case Study of Korean Middle School Classrooms', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Musuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 155-71

Peacock, M., 'The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners in English', *Language Teaching Journal*, 51 (1997), pp. 144-56

Penaflorida, A. H., 'The Process of Materials Development: A Personal Experience', in *Getting Started*, ed. por A. C. Hidalgo, D. Hall e G. M. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 172–86

Perdue, C., W. Klein, 'Concluding Remarks', in *Adult Second Language Acquisition, Cross-Linguistic Perspectives: Vol. 2. The Results*, ed. por C. Perdue (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp. 253–72

Petersen, K., 'Implicit Corrective Feedback in Computer-Guided Interaction: Does Mode Matter?' (Tese de Doutorado não publicada, Washington, Georgetown University, 2010)

Philp, J., 'Constraints on "Noticing the Gap": Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction', *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (2003), pp. 99-126

_____, 'Exploring the Intricacies of Interaction and Language Development', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 254-73

Philp, J., A. Mackey, 'Interaction Research: What Can Socially Informed Approaches Offer to Cognitivists (and vice versa)?', in *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*, ed. por R. Bastone (Oxford University Press: Oxford University Press, 2010), pp. 210-28

Pica, T., 'Adult Acquisition of English a Second Language under Different Conditions of Exposure', *Language Learning*, 33 (1983), pp. 465-97

_____, 'Interactive Adjustments as an Outcome of NS-NNS Negotiated Interaction', *Language Learning*, 38 (1988), pp. 45-73

_____, 'Research on Negotiation: What Does It Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 493-527

_____, 'Second Language Acquisition, Social interaction, and the Classroom', *Applied Linguistics*, 8 (1987), pp. 3-21

_____, 'Subject Matter Content: How Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners', *The Modern Language Journal*, 85.1 (2002), pp. 1-19

_____, 'The Textual Outcomes of Native Speaker–Nonnative Speaker Negotiation: What Do They Reveal about Second Language Learning?', in *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, ed. por C. Kramsch e S. McConnell-Ginet (Lexington: Heath & Co, 1992), pp. 198–237

Pica, T., C. Doughty, 'Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-Fronted and Group Activities', in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por C. Madden e S. Gass (Rowley: Newbury House Publishers, 1985), pp. 115-32

Pica, T., C. Doughty, R. Young, 'Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help?', *Review of Applied Linguistics*, 72 (1986), pp. 1-25

Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, L. Morgenthaler, 'Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner', *Studies in Second Language Acquisition* 11 (1989), pp. 63-90

Pica, T., R. Kanagy, J. Falodun, 'Choosing and Using Communication Tasks for Language Instruction', in *Tasks and Language Learning*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 9-34

Pica, T., F. Lincoln-Porter, D. Paninos, J. Linnell, 'Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output and Feedback Needs of L2 Learners?', *TESOL Quarterly*, 30 (1996), pp. 59-84

Pica, T., R. Young, C. Doughty, 'The Impact of Interaction on Comprehension', *TESOL Quarterly*, 21 (1987), pp. 737-58

Picken, J., *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner* (Nova Iorque: Palgrave, 2007)

Pienemann, M., 'Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses', *Applied Linguistics*, 1 (1989), pp. 52-79

Pinto, J., 'O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e o Foco na Forma: Contributos para uma Didáctica do PL2 em Cabo Verde', *L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2* (2011), pp. 27-41

Piotti, D., G. de Savorgnani, E. Carrara. *Universitalia, Corso di Italiano 1* (Ismaning: Hueber-Verlag, 2010)

_____, *Universitalia Corso di Italiano: Guida Per L'insegnante* (Ismaning: Hueber Verlag, 2007)

Plonsky, L., S. Gass, 'Quantitative Research Methods, Study Quality, and Outcomes: The Case of Interaction Research', *Language Learning*, 61.2 (2011), 325-66

Plough, I., S. M. Gass, 'Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure', in *Tasks and Language Learning*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Bristol: Multilingual Matters, 1993), pp. 35-55

Polio, C., S. Gass, 'The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech', *The Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 308-19

Polio, C., S. Gass, L. Chapin, 'Using Stimulated Recall to Investigate Native Speaker Perceptions in Native-Nonnative Speaker Interaction', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 237-67

Popovici, R., R. Bolitho, 'Personal and Professional Development through Writing: The Romanian Textbook Project', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continnum, 2003), pp. 505-17

Porter, P., 'How Learners Talk to each other: Input and Interaction in Task-Centred Discussions', in *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 200-24

_____, 'Variations in the Conversations of Adult Learners of English as a Function of the Proficiency Level of the Participants' (Tese de Doutoramento não publicada, Stanford University, California, 1983)

Português Fundamental, Vocabulário e Gramática: tomo 1, Vocabulário (Lisboa: INIC, 1984)

Prabhu, N. S., 'Materials as Support: Materials as Constraint', *Guidelines*, 11 (1989), pp. 66-74.

_____, *Second Language Pedagogy* (Oxford: Oxford University Press, 1987)

Prata, M., A. Silva, *Olá Portugal- Portugiesisch für Anfänger* (Estugarda: Klett, 2011)

Prowse, P., 'How Writers Write: Testimony from Authors', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 130-45

_____, 'How Writers Write: Testimony from Authors', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 151-73

Qin, J., 'The Effect of Processing Instruction and Dictogloss Tasks on Acquisition of the English Passive Voice', *Language Teaching Research*, 12 (2008), pp. 61-82

Randall, M., *Memory, Psychology, and Second Language Learning* (Amesterdão: John Benjamins, 2007)

Ranta, I., A. Meckelborg, 'How Much Exposure to English Do International Students Really Get?: Measuring Language Use in a Naturalistic Setting', *Canadian Modern Language Review*, 69 (2013), pp. 1-33

Rebuschat, P., 'Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Acquisition', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 595-626

Rebuschat, P., J. Williams, 'Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Acquisition', *Applied Psycholinguistics*, 33 (2012), pp. 829-56

Reinders, H., R. Ellis, 'The Effects of Two Types of Input on Intake and the Acquisition of Implicit and Explicit Knowledge', in *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, ed. por R. Ellis et al. (Bristol: Multilingual Matters, 2009), pp. 281-302

Reinders, H., C. White, 'The Theory and Practice of Technology in Materials Development and Task Design', in *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), pp. 58-80

Renandya, W. A., *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and Their Implications* (Singapura: RELC, 2003)

Reppen, R., 'Using Corpora in the Language Classroom', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 35-50

Richards, J. C., *Communicative Language Teaching Today* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006a)

_____, *Curriculum Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'Easier Said than Done: An insider's Account of a Textbook Project', in *Getting Started*, ed. por A. Hidalgo e D. H. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 95-135

_____, 'Materials Development and Research: Making the Connection', *RELC- Journal*, 37.1 (2006b), pp. 5-26

_____, *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008)

Richards, J. C., R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th ed. (Londres: Longman, 2010)

Robinson, P., 'Attention and Memory during SLA', in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e M. Long (Oxford: Blackwells, 2003a), pp. 631-78

_____, 'Attention, Memory, and the 'Noticing' Hypothesis', *Language Learning*, 45 (1995a), pp. 283-331

_____, 'Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks', in *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, ed. por M. P. Garcia Mayo (Clevedon: Multilingual Matters, 2007), pp. 7-27

_____, *Individual Differences and Instructed Language Learning* (Amesterdão: Benjamins, 2002)

_____, 'Individual Differences, Cognitive Abilities, Aptitude Complexes and Learning Conditions for SLA', *Second Learning Research*, 17.4 (2001a), pp. 368-92

_____, *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Amesterdão: John Benjamins, 2011a)

_____, 'Task-Based Language Learning: A Review of Issues', *Language Learning*, 61 (2011b), pp. 1-36

_____, 'Task Complexity and Second Language Narrative Discourse', *Language Learning*, 45 (1995b), pp. 99-140

_____, 'Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001b), pp. 287-318

_____, 'Task Complexity, Task Difficulty and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework', *Applied Linguistics*, 22 (2001c), 27-57

_____, 'The Cognition Hypothesis, Task Design and Adult Task-Based Language Learning', *Second Language Studies*, 21.2 (2003b), pp. 45-105

Robinson, P., A. Mackey, S. Gass, R. Schmidt, 'Attention and Awareness in Second Language Acquisition', in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e A. Mackey (Nova Iorque: Routledge, 2012), pp. 247-67

Rose, K., 'On The Effects of Instruction in Second Language Pragmatics', *System*, 33 (2005), 385-99

Rost, M., *Listening in Language Learning* (Londres: Longman, 1990)

Rott, S., 'The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 589-619

Russel, j., N. Spada, 'The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-Analysis of the Research', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (Amesterdão: John Benjamins, 2006), pp. 133-64

Rutherford, W., M. S. Smith, 'Consciousness-Raising and Universal Grammar', *Applied Linguistics*, 6 (1985), pp. 274-82

Saito, K., 'Reexamining Effects of Form-Focused Instruction on L2 Pronunciation Development: The Role of Explicit Phonetic Information', *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2013a), pp. 1-29

_____, 'The Acquisitional Value of Recasts in Instructed Second Language Speech Learning: Teaching the Perception and Production of English /ɹ/ to adult Japanese Learners', *Language Learning*, 64 (2013b), pp. 499-529

Saito, K., R. Lyster, 'Effects of form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation of /ɹ/ by Japanese Learners of English', *Language Learning*, 62 (2012), pp. 595-633

Samuda, V., M. Bygate, *Tasks in Second Language Learning* (Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2008)

Samuda, V., K. Johnson, J. Ridgway, *Designing Language Learning Tasks: A Guide. Vol. 1: Draft* (Lancaster: University of Lancaster, 2000)

Samuda, V., P. Rounds, 'Critical Episodes: Reference Points for Analyzing a Task in Action', in *Tasks in a Pedagogical Context*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 125-38

Sanz, M., J. M. Igoa, *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Teaching* (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2012)

Sato, C., 'Origins of Complex Syntax in Interlanguage Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1988), pp. 371-95

Saville-Troike, M., *Introducing Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006)

Schachter, J., 'Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar', *Applied Linguistics*, 9 (1988), pp. 219-35

Scheffler, P., 'Theories Pass. Learners and Teachers Remain', *Applied Linguistics*, 33 (2012), pp. 603-7

Scheffler, P., M. Cincala, 'Explicit Grammar Rules and L2 Acquisition', *ELT Journal*, 65 (2010), 13-23

Schmidt, R., 'Attention', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 3-32

_____, 'Awareness and Second Language Acquisition', *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993a), pp. 206-26

_____, 'Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning', in *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, ed. por R. Schmidt (Honolulu: University of Hawai'i, Second Language, 1995), pp. 1-63

_____, 'Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics', in *Interlanguage Pragmatics*, ed. por G. Kasper e S. Blum-Kulka (Nova Iorque: Oxford University Press, 1993b), pp. 21-42

_____, 'Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics', *AILA Review*, 11 (1994a), pp. 11-26

_____, 'Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994b), pp. 165-209

_____, 'The Role of Consciousness in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 11 (1990), pp. 129-58

Schmidt, R., S. Frota, 'Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese', in *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 237-326

Schmitt, N., 'Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning', *Language Teaching Research*, 12 (2008), pp. 329-63

Schrooten, W., 'Task-Based Language Teaching and ICT: Developing and Assessing Interactive Multimedia for Task-Based Language Teaching', in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 129-50

Schulz, R. A., 'Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar', *The Modern Language Journal*, 85 (2001), pp. 244-58

Schwartz, B., R. Sprouse, 'L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model', *Second Language Research*, 12 (1996), pp. 40-72

Schweers Jr, C. W., 'Using L1 in the Classroom', *Forum*, 37.2 (1999), pp. 6-12

Seedhouse, P., 'Task' as Research Construct', *Language Learning*, 55.3 (2005), pp. 533-70

_____, 'Task-Based Interaction', *ELT Journal*, 53 (1999), pp. 149-56

Seliger, H., 'Implications of a Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning', in *Second Language Research: Issues and Implications*, ed. por W. Ritchie (Nova Iorque: Academic Press, 1978), pp. 11-19

Selinker, L., 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10.3 (1972), pp. 209-31

Sharwood Smith, M., 'Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 239-56

Sheen, R., 'A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus', *TESOL Quarterly*, 28 (1994), pp. 127-57

_____, 'Focus-on-Form: A Myth in the Making', *ELT Journal*, 57 (2003), pp. 225-33

_____, 'Focus On Forms as a Means of Improving Accurate Oral Production, in *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, ed. por A. Housen e M. Pierrard (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005), pp. 271-310

Sheen, Y., 'Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Instructional Settings', *Language Teaching Research*, 8 (2004), pp. 263-300

_____, 'The Effects of Corrective Feedback: Language Aptitude and Learner Attitudes on the Acquisition of English Articles', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 301-22

Shehadeh, A., 'Broadening the Perspective of Task-Based Language Teaching Scholarship: The Contribution of Research in Foreign Language Contexts', in *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*, ed. por A. Shehadeh e C. Coombe (Amesterdão: John Benjamins, 2012), pp. 1-20

Shintani, N., 'A Comparative Study of the Effects of Input Based and Production Based Instruction on Vocabulary Acquisition by Young EFL Learners', *Language Teaching Research*, 15.2 (2011), pp. 137-58

_____, 'Input-Based Tasks and the Acquisition of Vocabulary and Grammar: A Process-Product Study', *Language Teaching Research*, 16.2 (2012), pp. 253-79

_____, 'The Effect of Focus on Form and Focus on Forms Instruction on the Acquisition of Productive Knowledge of L2 Vocabulary by Young Beginner Learners', *TESOL Quarterly*, 47.1 (2013), pp. 36-62

Shintani, N., R. Ellis, 'The Incidental Acquisition of English Plural –s by Japanese Children in Comprehension-Based Lessons: A Process-Product Study', *Studies in Second Language Acquisition*, 32.4 (2010), PP. 607-37

Shintani, N., S. Li, R. Ellis, 'Comprehension-Based versus Production-Based Grammar Intruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 296-329

Shortreed, I., 'Variation in Foreigner Talk Input: The Effects of Task and Proficiency', in *Tasks in a Pedagogical Context*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 96-122

Silver, R., 'Input, Output and Negotiation: Conditions for Second Language Development', in *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*, ed. por B. Swierzbin et al. (Somerville: Cascadilla Press, 2000), pp. 345-71

Skehan, P., *A Cognitive Approach to Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 1998a).

_____, 'A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction', *Applied Linguistics*, 17 (1996a), pp. 38-62

_____, *Individual Differences in Second-Language Learning* (Londres: Edward Arnold, 1989)

_____, 'Modeling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis', *Applied Linguistics*, 30 (2009), pp. 510-32

_____, 'Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction', in *Challenge and Change in Language Teaching*, ed. por J. Willis e D. Willis (Oxford: Heinemann, 1996b), pp. 17-30

_____, 'Task-Based Instruction', *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 (1998b), pp. 268-86

_____, 'Task-Based Instruction', *Language Teaching*, 36 (2003), pp. 1-14

_____, 'Tasks and Language Performance Assessment', in *Researching Pedagogic Tasks*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Harlow: Longman, 2001), pp. 167-85

Skehan, P., X. Bei, L. Qian, Z. Wang, 'The Task Is not Enough: Processing Approaches to Task-Based Performance', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 170-87

Skehan, P., P. Foster, 'Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance', *Language Teaching Research*, 1 (1997), pp. 185-211

_____, 'The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings', *Language Learning*, 49 (1999), pp. 93-120

Smith, B., 'Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model', *The Modern Language Journal*, 87.1 (2003a), pp. 38-57

_____, 'Computer-Mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2004), pp. 365-98

_____, 'Employing Eye-Tracking Technology in Researching the Effectiveness of Recasts in CMC', *Educational Linguistics*, 11 (Springer Netherlands, 2010), pp. 79-97

_____, 'The Relationship between Negotiated Interaction: Learner Uptake and Lexical Acquisition in Task-Based Computer-Mediated Communication', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 33-58

_____, 'The Use of Communication Strategies in Computer-Mediated Communication', *System*, 31 (2003b), pp. 29-53

Smith, B., S. Sauro, 'Interruptions in Chat', *Computer Assisted Language Learning*, 22.3 (2009), pp. 229-47

Snow, C., M. Hoefnagle-Hohle, 'The Critical Age for Second Language Acquisition: Evidence from Second Language', *Child Development*, 49 (1978), pp. 1114-28

Snow, C., M. Met, F. Genesee, 'A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction', *TESOL Quarterly*, 23 (1989), pp. 201-17

Sonbul, S., N. Schmitt, 'Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations under Different Input Conditions', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 121-59

Spada, N., P. Lightbown, 'Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition', *The Modern Language Journal*, 85.1 (1999), pp. 1-22

_____, 'Interaction in L2 Classrooms', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 157-75

Spada, N., Y. Tomita, 'Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis', *Language Learning*, 60.2 (2010), pp. 1-46

Stafford, C., H. Bowden, C. Sanz, 'Optimizing Language Instruction: Matters of Explicitness, Practice and Cue Learning', *Language Learning*, 62 (2012), pp. 741-68

Stern, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1983)

_____, *Issues and Options in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1992)

Sternberg, R., 'The Theory of Successful Intelligence and its Implications for Language Aptitude Testing', in *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão: John Benjamins, 2002), pp. 13-43

Storch, N., 'Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes and Future Directions', *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (2011), pp. 275-88

_____, 'How Collaborative Is Pair Work? ESL Tertiary Students Composing in Pairs', *Language Teaching Research*, 5 (2001), pp. 29-53

_____, 'Metatalk in Pair Work: Activity Level of Engagement and Implications for Language Development', *Language Awareness*, 17 (2008), pp. 95-114

Storch, N., G. Wigglesworth, 'Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting?', *Tesol Quarterly*, 4.37 (2003), pp. 760-70

Sueyoshi, A., D. Hardison, 'The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension', *Language Learning*, 55 (2005), pp. 661-99

Swain, M., 'Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development', in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. Madden (Rowley: Newbury House, 1985), pp. 235-53

_____, 'The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue', in *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. por J. P. Lantolf (Oxford: Oxford University Press, 2000), pp. 97-114

_____, 'The Output Hypothesis: Theory and Research', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005), pp. 471-83

_____, 'Three Functions of Output in Second Language Learning', in *Principle and Practice in Applied Linguistics*, B. Cook e G. Seidlhofer (Oxford: Oxford University Press, 1995), pp. 125-44

Swain, M., S. Lapkin, 'Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects', in *Researching Pedagogic Tasks*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Londres: Longman, 2001), pp. 99-117

_____, 'Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together', *Modern Language Journal*, 83 (1998), pp. 320-37

_____, 'Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 16 (1995), pp. 370-91

_____, 'Talking it through: Two French immersion Learners' Response to Reformulation', *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 285–304

Swain, M., B. Smith, *Learner English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991)

Swales, J. M., 'ESP: The Textbook Problem', *The ESP Journal*, 1.1 (1980), pp. 11-23

_____, *Genre Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990)

Swan, M., 'Legislating by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction', *Applied Linguistics*, 26 (2005), pp. 376-401

Taguchi, N., 'Teaching Pragmatics: Trends and Issues', *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (2011), pp. 289-310

Tarone, E., 'A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque: Routledge, 2009), pp. 41-56

Tavares, A., *Português XXI-1: Livro do Aluno* (Lisboa: Lidel, 2003)

_____, *Português XXI-1: Livro do Professor* (Lisboa: Lidel, 2003)

Thornbury, S., L. Meddings, 'Coursebooks: The Roaring in the Chimney', *Modern English Teacher*, 10.3 (2001), pp. 11-13

Tian, L., E. Macaro, 'Comparing the Effect of Teacher Codeswitching with English only Explanations on the Vocabulary Acquisition of Chinese University Students: A Lexical Focus-on-Form Study', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 367-91

Tomlin, R. S., V. Villa, 'Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 183-203

Tomlinson, B., *Applied Linguistics and Materials Development* (Londres: Bloomsbury, 2013)

_____, *Developing Materials for Language Teaching* (Londres: Continuum, 2003a)

_____, 'Developing Principled Frameworks for Materials Development', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003b), pp. 107-29

_____, *English Language Teaching Materials: A Critical Review* (Londres: Continuum, 2008)

_____, 'Glossary', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998a), pp. viii-xiv

_____, 'Humanizing the Coursebook', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003c), pp. 162-73

_____, 'Introduction: Principles and Procedures of Materials Development', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011a), pp. 1-34

_____, *Language Acquisition and Development: Studies of First and other Language Learners* (Londres: Continuum, 2007)

_____, *Materials Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998b)

_____, *Materials Development in Language Teaching*, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011b)

_____, 'Materials Development for Language Learning and Teaching', *Language Teaching*, 45.2 (2012), pp. 143-79

_____, 'Pragmatic Awareness Activities', *Language Awareness*, 3.3. & 4 (1994): pp. 119-29

_____, 'Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning', *Folio Journal of the Materials Development Association*, Part 2 (2010a) pp. 9-11

_____, 'Principles of Effective Materials Development', in *English Language Teaching Materials*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010b), pp. 81-108

_____, 'What Do Teachers Think about EFL Coursebooks?', *Modern English Teacher*, 19.4 (2010c), pp. 5-9

_____, 'Work in Progress: Textbook Project', *Folio* 2.1 (1995), pp. 26-31

Tomlinson, B.; H. Masuhara, *Developing Language Course Materials* (Singapura: RELC Portfolio Series, 2004)

_____, *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice* (Londres: Continuum, 2010)

Tong-Fredericks, C., 'Types of Oral Communication Activities and the Language they Generate: a Comparison', *System*, 12 (1984), pp. 133-34

Toth, P. D., 'Teacher- and Learner-Led Discourse in Task-Based Grammar Instruction: Providing Procedural Assistance for L2 Morphosyntactic Development', *Language Learning*, 58. 2 (2008), pp. 237-83

Trabelsi, S., 'Developing and Trialling Authentic Materials for Business English Students at a Tunisian University', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 103-20

Trahey, M., L. White, 'Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom', *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993), pp. 181-204

Troncoso, C. R., 'The Effects of Language Materials, on the Development of Intercultural Competence', in *Research for Materials Development*, ed by B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 83-102

Tuz, E., 'From Controlled Practice to Communicative Activity: Does Training Transfer?', *TESOL*, 1 (1993), pp. 97-108

Ulrych, M., 'Teaching Translation in the Advanced EFL Classes', *ELT Forum*, 24.2 (1986), pp. 14-17

Ur, P., *A Course in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996)

_____, 'Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 507-22

Urgese, T., 'Translation: How, When and Why', *ELT Forum*, 27.3 (1989), pp. 38-40

Ushioda, E., 'Engaging with the Curriculum through the European Language Portfolio', *Neusprachliche Mitteilungen*, 3 (2003), pp. 147-53

Vainikka, A., M. Young-Scholten, 'Gradual Development of L2 Phrase Structure', *Second Language Research*, 12 (1996), pp. 7-39

Van Avermaet, P., S. Gysen, 'From Need to Tasks: Language Learning Needs in Task-Based Approach', in *Task-Based Language Education: from Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 17-46

Van den Braden, K., 'Effects of Negotiation on Language Learners' Output', *Language Learning*, 47 (1997), pp. 589-636.

_____, *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006)

Van den Braden, K., M. Bygate, J. Norris, *Task-Based Language Teaching: A Reader* (Amesterdão: John Benjamins, 2009)

Van Lier, L., *The Classroom and the Language Learner* (Londres: Longman, 1988)

Van Lier, L., N. Matsuo, 'Varieties of Conversational Experience: Looking for Learning Opportunities', *Applied Language Learning*, 11.2 (2000), pp. 265–87

VanPatten, B. 'Attending to Form and Content in the Input', *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (1990), pp. 287-301

_____, 'Grammar Instruction for the Acquisition-Rich Classroom', *Foreign Language Annals*, 26 (1993), pp. 433-50

_____, *Input Processing and Grammar Instruction* (Nova Iorque: Ablex, 1996)

_____, 'Input Processing in Adult Second Language Acquisition', in *Theories in Second Language Acquisition*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007), pp. 115–35

_____, *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language* (Nova Iorque: McGraw-Hill, 2003)

_____, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (Mahawah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004)

VanPatten, B., T. Cadierno, 'Explicit Instruction and Input Processing', *Studies in Second Language acquisition*, 15 (1993), pp. 225-41

VanPatten, B., S. Oikennon, 'Explanation vs. Structured Input in Processing Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 495–510

Varonis, E., S. Gass, 'Non-Native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning', *Applied Linguistics*, 6 (1985), pp. 71-90

Venkatagiri, H. S., J. M. Levis, 'Phonological Awareness and Speech Comprehensibility: An Exploratory Study', *Language Awareness*, 16 (2007), pp. 263-77

Verhelst, M., 'A Box Full of Feelings: Promoting Infants' Second Language Acquisition all Day Long', in *Task-Based Language Education*, ed. por K. Van den Branden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 197-216

Vygotsky, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978)

_____, *Thought and Language* (Cambridge: MIT Press, 1962)

Wagner-Gough, K., E. Hatch, 'The Importance of Input in Second Language Acquisition Studies', *Language Learning*, 25 (1975), pp. 297-308

Wajnryb, R., 'Death, Taxes and Jeopardy: Systematic Omissions in EFL Texts, or Life Was Never Meant to Be an Adjacency Pair', in *ELICOS Association, 9th Educational Conference* (Sydney: ELICOS Association, 1996), pp. 291-306

Walter, C., M. Swan, *The New English Cambridge Course* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990)

Webb, S., 'Pre-Learning Low-Frequency Vocabulary in Second Language Television Programs', *Language Teaching Research*, 14 (2010), pp. 501-15

_____, 'Receptive and Productive Vocabulary Size', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 79-95

Weiyang, S., 'A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, 2012)

White, J., 'Getting the Learners' Attention: A Typographical Input Enhancement Study', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 85-113

White, J., L. Ranta, 'Examining the Interface between Metalinguistic Knowledge and Oral Production in a Second Language', *Language Awareness*, 11 (2002), pp. 259-90

White, L., 'Adverb Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom', *Second Language Research*, 7 (1991), pp. 133-61

_____, 'Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of L2 Competence', *Applied Linguistics*, 8/1 (1987), pp. 95-110

White, L., N. Spada, P. Lightbown, L. Ranta, 'Input Enhancement and Question Formation', *Applied Linguistics*, 12 (1991), pp. 416-32

Widdowson, H., *Aspects of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1990)

_____, 'Communicative Language Testing: The Art of the Possible', in *Studies in Language Testing, 11: Experimenting with Uncertainty - Essays in Honour of Alan Davies*, ed. por C. Elder et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 12-21

_____, 'Context, Community and Authentic Language', *TESOL Quarterly*, 32.4 (1998), pp. 705-16

_____, *Defining Issues in English Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003)

_____, *Teaching Language as Communication* (Oxford: Oxford University Press, 1978)

Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development* (Londres: OUP, 1976)

Wilkinson, S., 'The Omnipresent Classroom during Summer Study Abroad: American Students in Conversation with their French Hosts', *The Modern Language Journal*, 86 (2002), pp. 157-73

Williams, D., 'Developing Criteria for Textbook Evaluation', *ELT Journal* (1983), pp. 251-55

Williams, J., 'Learner-Generated Attention to Form', *Language Learning*, 49.4 (1999), pp. 583-625

Willing, K., *Learning Styles and Adult Migrant Education* (Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 1987)

Willis, D., *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Learning* (Londres: Collins ELT, 1990)

Willis, D., J. Willis, *Doing Task-Based Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2007)

_____, 'Task-Based Language Teaching: Some Questions and Answers', *The Language Teacher* 33.3 (2009), pp. 3-8

Willis, J., *A Framework for Task-Based Learning* (Harlow: Longman, 1996)

Xurxo, F. C., 'O Ensino da Língua Portuguesa na Galiza' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, 2012)

Yang, Y., R. Lyster, 'Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms', *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2010), pp. 235-63

Yano, Y., M. Long, S. Ross, 'The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Comprehension', *Language Learning*, 44.2 (1994), pp. 189-212

Yoshioka, K., E. Kellerman, 'Gestural Introduction of Ground Reference in L2 Narrative Discourse', *International Review of Applied Linguistics*, 44. 2 (2006), pp. 171-93

Young, D. J., 'Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice?', *The Modern Language Journal*, 83.3 (1999), pp. 350-66

Yuan, F., R. Ellis, 'The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production', *Applied Linguistics*, 24 (2003), pp. 1-27

Yule, G., D. MacDonald, 'Resolving Referential Conflicts in L2 Interaction: The Effect of Proficiency and Interactive Role', *Language Learning*, 40 (1990), pp. 539-56

Yule, G., M. Powers, D. McDonald, 'The Variable Effects of Some Task-Based Learning Procedures on L2 Communicative Effectiveness', *Language Learning*, 42 (1992), pp. 249-77

Yun, J., 'The Effects of Hypertext Glosses on L2 Vocabulary Acquisition: A Meta-Analysis', *Computer Assisted Language Learning*, 24 (2011), pp. 39-58

Zhao, S. Y., J. Bitchener, 'Incidental Focus on Form in Teacher-Learner and Learner-Learner Interactions', *System*, 35 (2007), pp. 431-47

Zuengler, J., 'Explaining NNS Interactional Behavior: The Effect of Conversational Topic', in *Interlanguage Pragmatics*, ed. por G. Kasper e S. Blum-Kulka (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp. 184-95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de um exercício

Figura 2: Atividade que requer um uso espontâneo da língua

Figura 3: Atividade de identificação de diferenças

Figura 4: Atividade de compreensão oral (i)

Figura 5: Atividade de compreensão oral (ii)

Figura 6: Tarefas de compreensão oral com funções diferentes

Figura 7: Tarefa de compreensão (ouvir-e-fazer)

Figura 8: Exercício gramatical contextualizado (i)

Figura 9: Exercício gramatical contextualizado (ii)

Figura 10: Tarefa de produção com foco na forma (de modo útil)

Figura 11: Tarefa de produção com foco na forma (de modo natural)

Figura 12: Tarefa de produção com foco na forma (de modo essencial)

Figura 13: Exemplo de estratégia de enriquecimento de *input*

Figura 14: Exemplo de atividade de promoção da consciência linguística

Figura 15: Modelo de construção de cursos baseados em tarefas

Figura 16: Abordagem modular para a elaboração de um programa ELBT

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões das tarefas com impacto positivo na aquisição de L2

Quadro 2: Tipologia psicolinguística de tarefas (i)

Quadro 3: Tipologia psicolinguística de tarefas (ii)

Quadro 4: Tipos de estrutura participativa em sala de aula

Quadro 5: Excerto de uma lista de verificação

ANEXOS

Anexo A: Níveis de análise dos manuais

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. 'WHAT IS THERE' | <i>'objective description'</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• statements of description• physical aspects of the materials• main steps in the instructional sections | |

- | | |
|---|------------------------------|
| 2. 'WHAT IS REQUIRED OF USERS' | <i>'subjective analysis'</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• subdivision into constituent tasks• an analysis of tasks: what is the learner expected to do? Who with? With what content? | |

- | | |
|---|-------------------------------|
| 3. 'WHAT IS IMPLIED' | <i>'subjective inference'</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• deducing aims, principles of selection and sequence• deducing teacher and learner roles• deducing demands on learner's process competence | |

In Andrew Littlejohn (2011:185)

Anexo B: Âmbito de análise (Publicação e *design*)

1. Publication

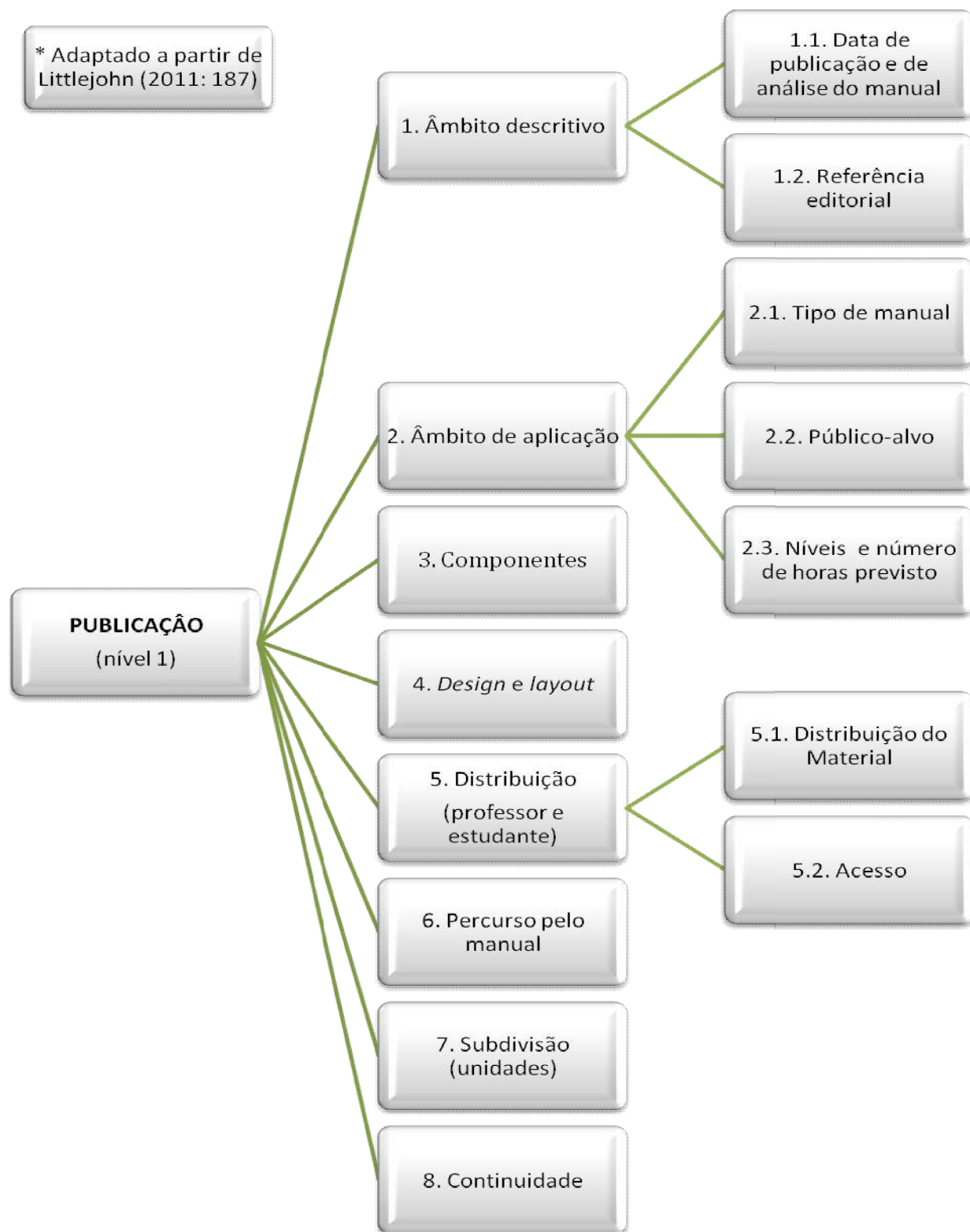
1. Place of the learner's materials in any wider set of materials
2. Published form of the learner's materials
3. Subdivision of the learner's materials into sections
4. Subdivision of sections into sub-sections
5. Continuity
6. Route
7. Access

2. Design

1. Aims
2. Principles of selection
3. Principles of sequencing
4. Subject matter and focus of subject matter
5. Types of teaching/learning activities
 - what they require the learner to do
 - manner in which they draw on the learner's process competence (knowledge, affects, abilities, skills)
6. Participation: who does what with whom
7. Learner roles
8. Teacher roles
9. Role of the materials as a whole

In Andrew Littlejohn (2011:183)

Anexo C: Âmbito da análise (nível 1)



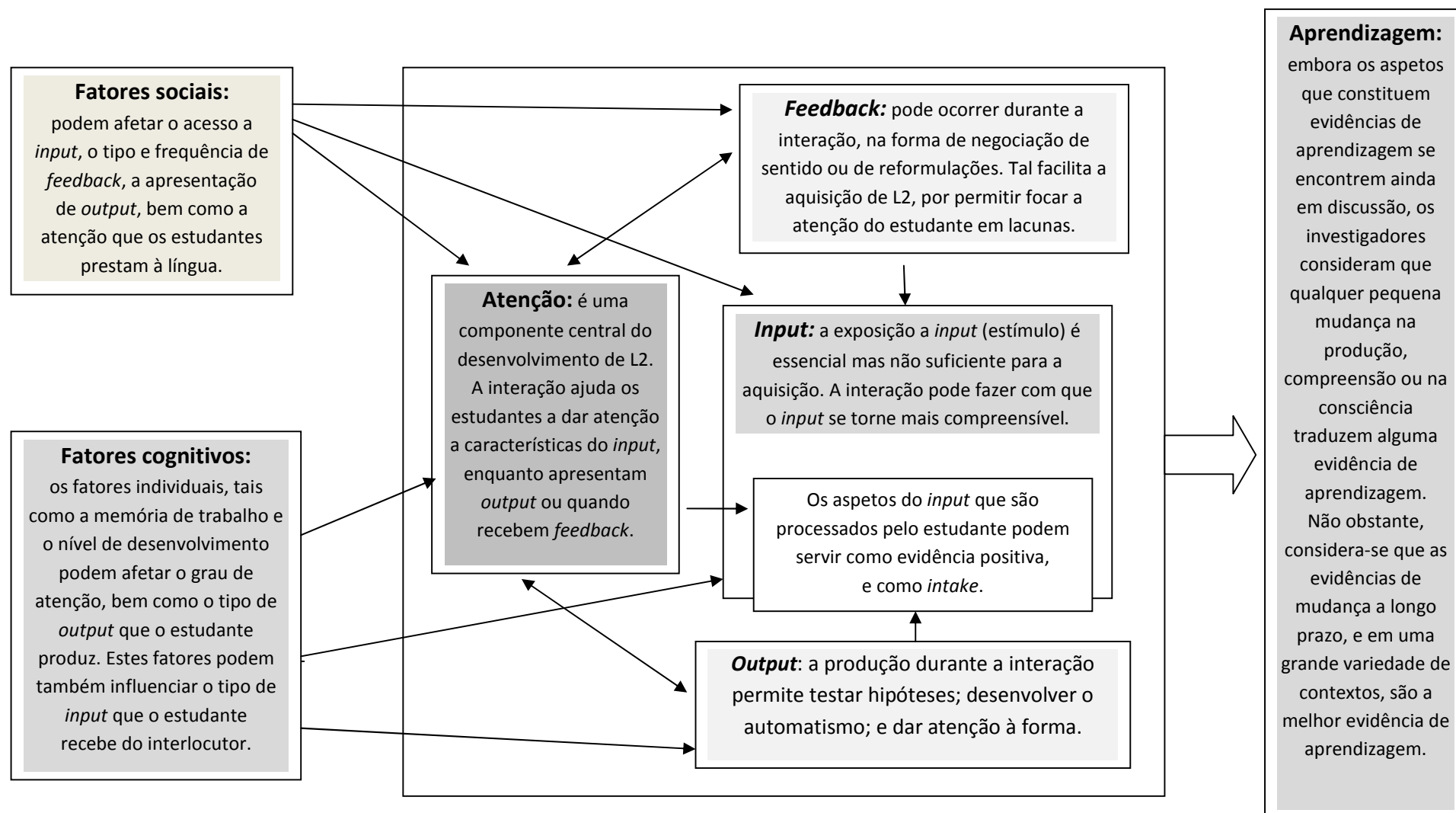
Anexo D: Quadro para a análise das tarefas propostas nos manuais

Task Analysis Sheet

Task number:									
I. What is the learner expected to do?									
A. TURN-TAKE									
Initiate									
Scripted response									
Not required									
B. FOCUS									
Language system (rules or form)									
Meaning									
Meaning/system/form relationship									
C. MENTAL OPERATION									
<i>[detailed according to what</i>									
<i>is found in the materials]</i>									
II. WHO WITH?									
<i>[detailed according to what</i>									
<i>is found in the materials]</i>									
III. WITH WHAT CONTENT?									
A. INPUT TO LEARNERS									
Form									
Source									
Nature									
B. OUTPUT FROM LEARNERS									
Form									
Source									
Nature									

In Andrew Littlejohn (2011:191)

Anexo E: Princípios da Abordagem Interacionista



(adaptado a partir de Mackey e Polio 2009:5)

Anexo F: Versão original das atividades retiradas dos manuais


" O N D E F I C A O H O T E L ? "

6- Falar

O que é isto?
O que é isso?
O que é aquilo?


1. Faça perguntas e responda como no exemplo com o vocabulário da sala de aula.

porta / janela / mesa / cadeira / estojo / pasta /
lápiz / borracha / livro / dicionário / quadro /
parede / chão / planta ...



Exemplo:

O que é isto?
Isso é uma caneta.



2. Agora localize os objectos da sua sala de aula. Falar, localizar

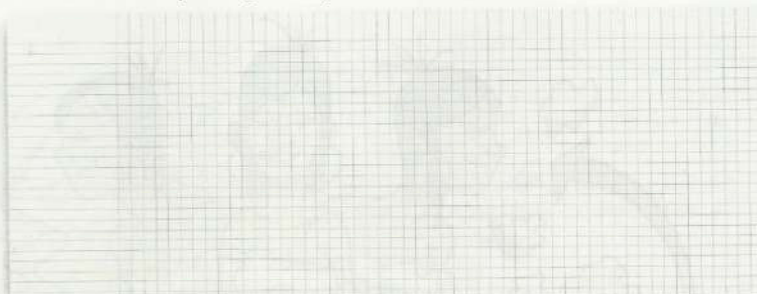
Exemplo:

Onde está a borracha?
Está *dentro do* estojo.

29

In Português XXI- 1 (2003: 29).

- B.** Ahora, escucha la conversación entre Laura y su amigo Tomás y anota de qué actividades hablan.



- C.** Vuelve a escuchar la conversación y completa el cuadro.

	le encanta	le gusta	no le gusta	le da miedo
A Tomás				
A Laura				

- D.** Comenta con tu compañero qué actividades de las anteriores te gusta hacer cuando vas de excursión y qué cosas te dan miedo.

♦ A mí también me da miedo montar a caballo, como a Tomás.

▼ Pues a mí no. Pero no me gusta mucho.



Destino Erasmus 37

In Destino Erasmus (2009:37)

Avec un autre étudiant, cherchez les différences entre ces deux dessins apparemment identiques où des personnages semblent faire la même chose.



- Sur le dessin A, un homme est en train de lire et sur le dessin B, il est en train de dormir.
- Oui, et sur le dessin A...

In *Rond Point* (2005:81).

b.  1:54 Ouça e complete os espaços em branco.

Estive uma semana em um hotel da Floresta Amazônica, o Juma Lodge que fica a três horas de Manaus numa região preservada. É um _____ pequeno, apenas com 23 bangalôs, _____ com vista para a floresta ou para o lago. Os bangalôs têm _____, rede, frigobar, ventilador e _____ privativo. Tudo isso por um preço excelente, incluindo também o _____. O hotel oferece um _____ simples, mas _____ confortável. Eu dormi uma _____ em uma rede pendurada nas árvores e ouvi _____ os ruídos noturnos da floresta. Foi uma experiência muito _____ para mim.

In *Olá, Portugal!* (2010: 93).

11. Ritratto di famiglia

Lavorate in coppia. Osservate attentamente questa fotografia: secondo voi, chi l'ha fatta? Quando? Formulate delle ipotesi sulla famiglia: età delle persone, professione dei genitori, ...



► 1.51 12. Anna, parlami della tua famiglia!

a. Ascoltate più volte il dialogo e cercate di verificare le vostre ipotesi. Dopo ogni ascolto consultatevi con un compagno diverso e confrontate con lui le informazioni capite.

b. Ascoltate un'altra volta e rispondete alle domande.

Quale dei tre bambini racconta?

Che anno era?

Quanti anni avevano allora i genitori e i bambini?

Di dov'era il padre?

Qual era la professione prevalente nella famiglia del padre?

Dove abitava la famiglia di Anna?

Che lingue parlavano i nonni materni di Anna?

c. Confrontate le vostre risposte con quelle di un compagno e poi controllate con un ultimo ascolto.

In *Universitalia* (2010:90)

2. ¿QUÉ HAGO?

- A. Alfredo y Lucas son dos estudiantes que tienen un problema. Escucha las conversaciones que mantienen con sus amigos y anota qué problema tiene cada uno.

DIÁLOGO 1

Alfredo: _____

DIÁLOGO 2

Lucas: _____



- B. Escucha de nuevo las conversaciones y anota qué consejos les dan a cada uno.

CONSEJOS PARA ALFREDO	CONSEJOS PARA LUCAS

- C. ¿Alfredo y Lucas aceptan los consejos que les han dado? ¿Se te ocurre algún consejo mejor? ¿Qué les dirías?



◆ Yo creo que a Lucas no le han gustado los consejos que le han dado sus amigos. Yo le diría: «Empieza a hablar con ella en clase, por ejemplo pídele los apuntes. Poco a poco dejarás de ponerte nervioso».

In Destino Erasmus (2009:109)

FONETICA

► 1.16 1. /g/ o /dʒ/?

Vi ricordate le regole di pronuncia di /k/ e di /tʃ/?
Le stesse regole valgono per la pronuncia di /g/ e /dʒ/.
Ascoltate le parole seguenti e completate la regola.

Germania	portoghese	categoria	indagine
Inghilterra	origine	prego	ingegneria
luoghi	gelato	obbligatorio	gusto

ga
go si pronunciano _____ ghi si pronunciano _____ gi si pronunciano _____
gu ghe ge

2. Il suono /gw/

► 1.17 a. Ascoltate.

guardare, Guido, guadagnare, seguire, guidare

b. Sapete pronunciare il suono /gw/? Ripetete le parole!

► 1.18 3. /tʃ/ o /dʒ/?

Ascoltate le parole seguenti e segnate la pronuncia corretta come nell'esempio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
/tʃ/	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
/dʒ/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. «gi+vocale» e «ci+vocale»

► 1.19 a. Ascoltate e sottolineate le parole dove si pronuncia la «i».

buongiorno, mangiare, biologia, faccio, facciamo, farmacia, Gianni, giurisprudenza, Lucia

b. Adesso ripetete le parole!

In *Universitalia* (2010:35)

2. FOTOS Y RECUERDOS

A. Olga ha invitado a una amiga a su casa. Ahora están mirando las fotos del álbum de Olga. Escucha y anota qué foto corresponde a cada diálogo.



Diálogo nº _____



Diálogo nº _____



Diálogo nº _____



Diálogo nº _____

B. Vuelve a escuchar las conversaciones y marca si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

1.

1. ☐ Cuando Olga tenía doce años, todavía no llevaba gafas.
2. ☐ De pequeña, a Olga le gustaba llevar el pelo corto.
3. ☐ Marcos era su mejor amigo en la escuela, y ahora todavía son muy buenos amigos.

2.

1. ☐ Los abuelos de Olga vivían en un pueblo.
2. ☐ Ella normalmente iba en invierno a pasar unas semanas.
3. ☐ La casa era muy grande y no tenían problemas de espacio.
4. ☐ De pequeño, a Miguel, el primo de Olga, no le gustaba estudiar. Ahora estudia Medicina.
5. ☐ Los abuelos de Olga tenían un perro.

3.

1. ☐ Olga se parece mucho a su madre. Las dos tienen el pelo rizado.
2. ☐ En el carácter, se parece a su padre.
3. ☐ El padre de Olga lleva el pelo largo.
4. ☐ La madre de Olga es muy delgada.

4.

1. ☐ Olga es rubia.
2. ☐ El día de la fiesta, Olga no llevaba gafas.
3. ☐ El año pasado, Olga tenía un novio italiano que estudiaba en su Universidad.

21. Un'intervista

a. Completate l'intervista con i verbi al presente indicativo.



□ Come (tu-chiamarsi) _____?

■ Joao.

□ (Essere) _____ portoghese?

■ No, (essere) _____ brasiliano, ma
(vivere) _____ in Italia da cinque anni.

□ Cosa (studiare) _____?

■ Fisica.

□ Dove (abitare) _____?

■ (abitare) _____ in centro, vicino all'università.

□ Quanti anni (avere) _____?

■ Ventitré.

b. Presentate Joao.

Si chiama Joao, _____

≡ 15, 16 c. Intervistate una persona della classe e poi presentatela a un altro compagno.

In *Universalita* (2010:17)

11. SÉLECTION DE CANDIDATS

A. Vous travaillez dans un cabinet de recrutement. Vous devez sélectionner des candidats pour les quatre emplois de l'activité précédente. Pour le moment, vous avez quatre candidats. Lisez leurs fiches. Ensuite par petits groupes, mettez-vous d'accord pour proposer un candidat pour chaque emploi.



NOM : Leblond
PRÉNOM : Bastien
LIEU DE NAISSANCE : Montpellier
ÂGE : 24 ans
ADRESSE : 3, Avenue Jean Jaurès
75018 Paris
TÉLÉPHONE/COURRIEL : 0145260107
b.leblond@kurra.fr

FORMATION : École Hôtelière de Lyon
LANGUES ÉTRANGÈRES : notions d'anglais
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : 2 mois chez Restaurapide à Lyon (côté serveur)
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : aimable, ouvert, mais très distrait
DIVERS : il a gagné un concours de dégustation de vins du Beaujolais



NOM : Petit
PRÉNOM : Renaud
LIEU DE NAISSANCE : Rennes
ÂGE : 20 ans
ADRESSE : 5, rue de la Tourelle
Paris 75015
TÉLÉPHONE/COURRIEL : 0668767890
renaud.petit@wanadoo.fr

FORMATION : Beaux-Arts (deuxième année)
LANGUES ÉTRANGÈRES : anglais et allemand courants, un peu d'espagnol.
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : aucune
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : sociable, ouvert, dynamique.
DIVERS : théâtre amateur, guitare électrique, informatique (Windows, Office, PaintBrush).



NOM : Hernandez
PRÉNOM : Laurence
LIEU DE NAISSANCE : Évora (Portugal)
ÂGE : 24 ans
ADRESSE : 86, rue Victor Hugo
75008 Paris
TÉLÉPHONE/COURRIEL : 0661058771
l.hernandez@toujoursplus.fr

FORMATION : Maîtrise en Lettres Modernes
LANGUES ÉTRANGÈRES : portugais et espagnol courants, bon niveau d'anglais, notions d'allemand
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : monitrice pour colonies de vacances pendant 6 ans, 8 mois serveuse restaurant (Nice)
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : très sociable, patiente, sens du contact
DIVERS : joue de la flûte, passionnée de photos



NOM : Morot
PRÉNOM : Audrey
LIEU DE NAISSANCE : Paris
ÂGE : 21 ans
ADRESSE : 60, Boulevard Magenta
Paris 75010
TÉLÉPHONE/COURRIEL :
aude.m@toujoursplus.fr

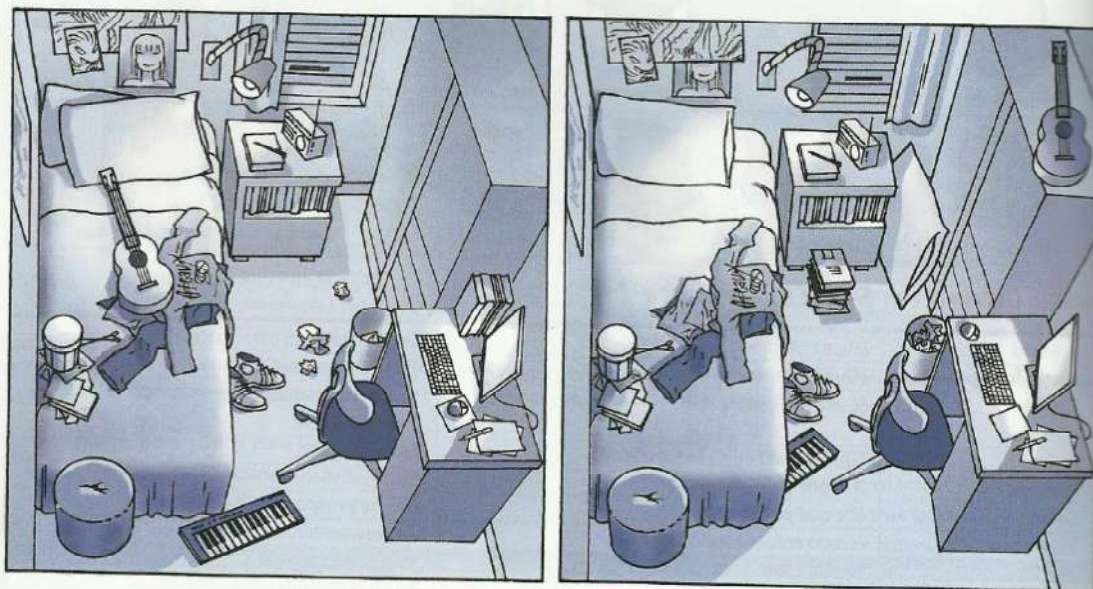
FORMATION : BTS en comptabilité et gestion
LANGUES ÉTRANGÈRES : bon niveau d'anglais, des notions d'espagnol
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : caissière chez Enoprix et vendeuse dans une librairie pendant les vacances scolaires
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : travailleuse, sérieuse, organisée, sens des responsabilités
DIVERS : informatique (Windows, Microsoft Word, Excel)

- À ton avis, quel est le meilleur candidat pour l'emploi de serveur ?
- Pour moi, c'est Bastien Leblond. Il a fait une école hôtelière.
- Oui, mais il n'a pas beaucoup d'expérience professionnelle. En plus, pour ce travail il faut avoir le sens de l'organisation et Bastien est distrait.

In manual Rond- Point 1 (2005:52).

1. HABITACIÓN DESORDENADA

A. En parejas, buscad las 8 diferencias que hay entre las dos habitaciones.

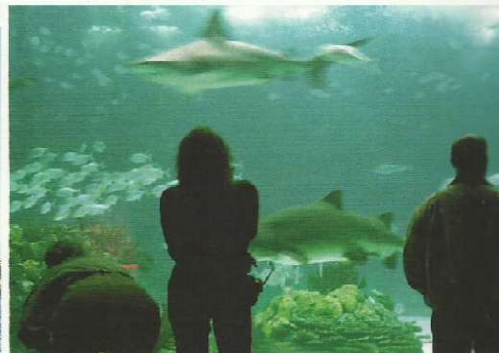


En el dibujo de la izquierda hay una guitarra encima de la cama, en cambio, en el de la derecha, la guitarra está encima del armario.

B. Sin mirar las imágenes de arriba, escribe una lista con todas las cosas que hay en la primera habitación e indica dónde están, intentando ser lo más exacto posible. A continuación, compara tus respuestas con las de tu compañero. ¿Quién tiene mejor memoria?

En la habitación hay...	Está / están...

In manual *Destino Erasmus* (2009:28).



2-

1. Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações.

[Palar: indicar direcção]

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.
Pode usar os verbos: *apanhar, mudar, sair*.

- “Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”
“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.
Então, _____

2. Agora imagine que está no Rossio e precisa de ir para o Campo Grande. Quantas vezes tem de mudar de metro?

B. Elige uno de estos objetos y descríbelo sin decir su nombre. Tus compañeros intentarán adivinar a qué objeto te refieres.



Vocabulario para describir objetos:

MATERIAL: es de / está hecho de plástico, madera, cerámica, cristal, metal, etc.

TAMAÑO: es largo, corto, ancho, estrecho, redondo, cuadrado, etc.

UBICACIÓN: está / se encuentra en la cocina, el dormitorio, el cuarto de baño, etc.

UTILIDAD: es / sirve para cocinar, secarse, iluminar, mirarse, guardar, etc.

CUALIDADES: es cómodo, práctico, útil, suave, duro, bonito, resistente, etc.

In Destino Erasmus (2009:29)

Introduction

Imaginez un pays dont les habitants travaillent trente-cinq heures par semaine, ont droit à cinq semaines de congés payés par an, prennent des pauses déjeuner d'une heure et demie, ont une espérance de vie des plus longues malgré une tradition culinaire des plus riches. Un pays où survit le petit commerce à l'ancienne, dont les habitants adorent faire le marché le dimanche matin et bénéficient du meilleur système de santé du monde. Vous êtes en France.

Imaginez maintenant un pays dont les citoyens font preuve de si peu de civisme qu'il ne leur vient pas à l'esprit de ramasser les croûtes de leur chien ni d'apporter une contribution régulière aux œuvres caritatives. Où les gens s'attendent à voir l'État s'occuper de tout puisqu'ils paient beaucoup d'impôts. Où le client est en général servi avec nonchalance, voire impolitesse.

Vous êtes toujours en France.

9

* Espérance de vie : durée moyenne de vie pour une génération.
** Œuvres caritatives : aides aux défavorisés.

Point Langue

> PARLER D'UN PAYS

a) Relisez le texte et trouvez deux mots utilisés pour nommer les gens d'un pays : les gens, ... , ...

b) Reliez chaque verbe à un nom.

bénéficier de •

avoir droit à •

faire preuve de •

- civisme
- nonchalance
- cinq semaines de congés payés
- un bon système de santé
- de bonnes conditions de vie

EXERCICE N° 1

6

Échangez. À partir des descriptions que les auteurs font de la France et des Français, trouvez-vous des différences importantes avec votre pays et ses habitants ? Dites lesquelles.

Point Langue

> LES PRONOMS RELATIFS OÙ ET DONT pour donner des précisions

a) Relisez l'extrait et complétez les exemples.

Imaginez un pays

... le petit commerce survit.

... le client est servi avec nonchalance.

Imaginez un pays

... les habitants travaillent

35 heures par semaine,

... les citoyens font preuve de peu de civisme.

b) Complétez la règle.

Le pronom relatif ... remplace un complément de lieu.

Le pronom relatif ... remplace un complément indirect introduit par de.

c) Transformez chaque série en une seule phrase pour éviter les répétitions.

C'est un pays. Les gens de ce pays sont très heureux.

C'est un pays. Dans ce pays, les conditions de vie sont agréables.

EXERCICE N° 2

7

2005 année du Brésil en France, 2006 année de l'Australie, 2007 année de l'Arménie... Chaque année, un pays est à l'honneur en France.

Cette année, c'est votre pays qui est à l'honneur !

Écrivez un court texte pour présenter votre pays sur le site www.unpaysalhonneur.fr et donner envie aux gens de le visiter. Parlez des conditions de vie et donnez des informations sur les habitants.

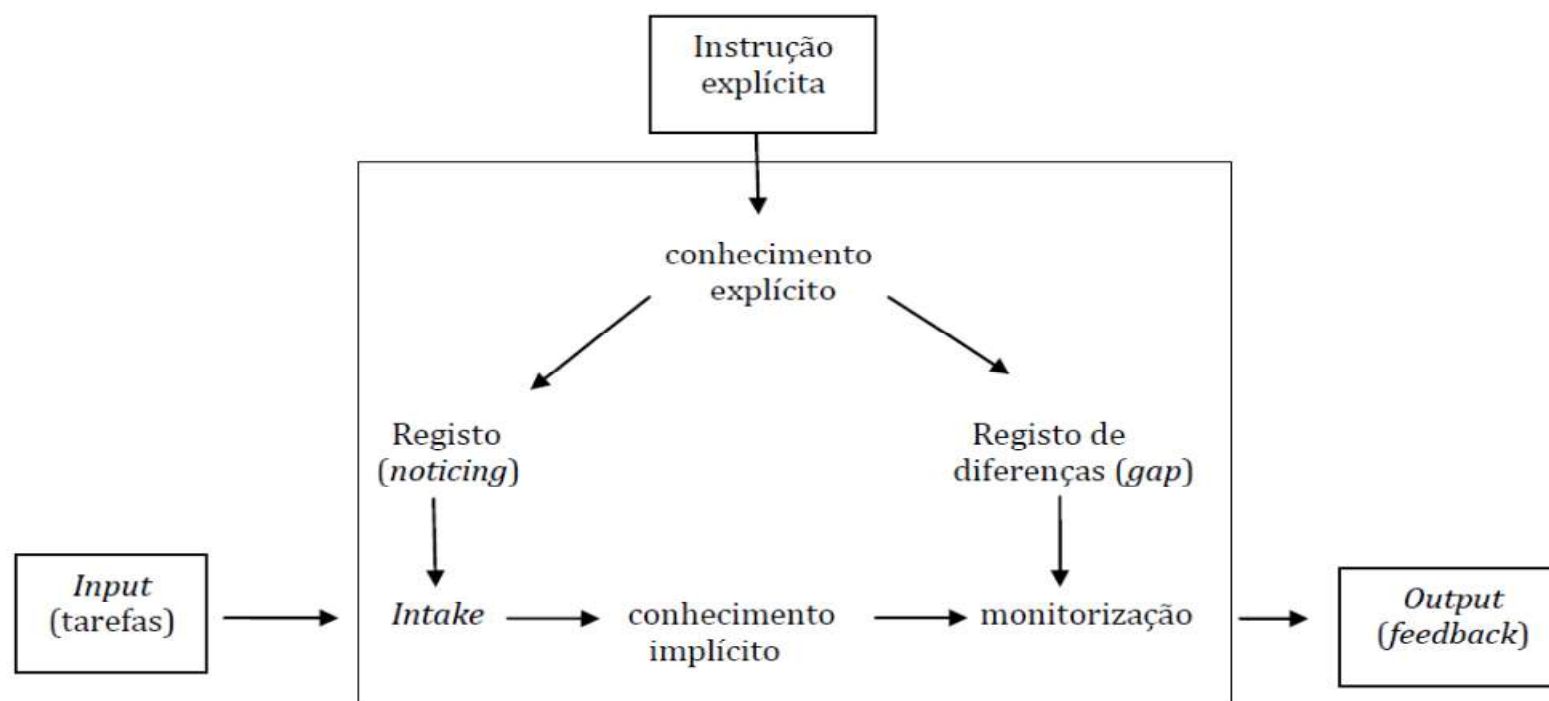
In manual *Alter ego* (2006:45)

Anexo G: Variáveis de elaboração de tarefas com efeitos na produção

Características das tarefas	Fluência	Correção	Complexidade
A. input			
1. Apoio contextual (e.g. imagens, fotos)	A tarefa tem apoio contextual	A tarefa não tem apoio contextual	A tarefa não tem apoio contextual
2. Número de elementos da tarefa	A tarefa tem <i>poucos</i> elementos		A tarefa tem <i>muitos</i> elementos
3. Tópico	O tópico é familiar ou gera debate		
B. Condições			
1. Informação partilhada ou dividida			A informação é partilhada
2. Exigência da tarefa	A tarefa coloca uma única exigência		A tarefa coloca uma única exigência
C. Resultados			
1. Tarefas abertas vs. fechadas	A tarefa é fechada	A tarefa é aberta	A tarefa é aberta e tem objetivos divergentes
2. Estrutura inerente do resultado	A tarefa tem uma estrutura inerente clara	A tarefa tem uma estrutura inerente clara e dá oportunidade para planeamento	
3. Modo do discurso			tarefa narrativa > tarefa descritiva argumentação > discussão narração > argumentação

(a partir de R. Ellis 2003:126)

Anexo H: O papel do conhecimento explícito na aprendizagem implícita



(a partir de R. Ellis 2003:149)

Anexo I: Técnicas implícitas e explícitas para promover um foco na forma

Tipo de técnica	Instrumento interacional	Descrição
Implícita	1. Pedido de clarificação	Um dos participantes pede clarificação sobre alguma coisa que outro participante disse, dando-lhe a oportunidade de reformular.
	2. Reformulação	Um dos participantes reformula parte ou a totalidade da produção de outro participante.
Explícita	1. Correção explícita	Um dos participantes chama, explicitamente, a atenção para a produção desviante de outro participante.
	2. Comentário metalinguístico	Um dos participantes usa metalinguagem com a finalidade de chamar a atenção para aspetos da produção de outro participante.
	3. Questionamento	Um dos participantes coloca uma questão sobre uma forma linguística específica que surge durante a realização da tarefa.
	4. Conselho	Um dos participantes (normalmente o professor) aconselha ou avisa os outros participantes sobre o uso de formas linguísticas específicas.

(a partir de R. Ellis 2003:257)

Anexo J: Classificação geral de tarefas

Características do <i>design</i>	Dimensões chave			
Input (i.e. a natureza do <i>input</i> que é apresentado na tarefa)	1. Meio: a) pictórico b) oral c) escrito		2. Organização: a) estrutura rígida b) estrutura flexível	
Condições (i.e. a forma como a informação é apresentada ao estudante e o modo como deve ser usada)	1. Configuração da informação: a) dividida b) partilhada	2. Relação entre participantes: a) unidirecional b) bidirecional	3. Requerimentos da interação: a) requerida b) opcional	4. Orientação: a) convergente b) divergente
Processos (i.e. a natureza das operações cognitivas e o discurso que as tarefas requerem)	1. Cognitivo: a) trocar informação b) trocar opiniões c) explicar/raciocinar		2. Modo do discurso: a) monólogo b) diálogo	
Resultados (i.e. a natureza do produto que resulta da realização da tarefa)	1. Meio: a) pictórico b) oral c) escrito		2. Domínio do discurso/género: (e.g. descrição, argumento, receitas, discursos políticos)	3. Âmbito: a) fechado b) aberto

(a partir de R. Ellis 2003:217)

Anexo K: Critérios para a graduação de tarefas

Critérios:	Fácil	Difícil
A. Input		
1. Meio de transmissão	pictórico > escrito	> oral
2. Complexidade do código	vocabulário frequente; frases curtas e simples	vocabulário pouco frequente; estruturas frásicas complexas
3. Complexidade cognitiva a) tipo de informação b) quantidade de informação c) ao nível de estrutura d) dependência contextual	estática > dinâmica poucos elementos/relações bem definida aqui e agora	> abstrata muitos elementos/relações pouca estrutura ali e dantes
4. Familiaridade com a informação	orientação: aqui e agora familiar	orientação: ali e então não familiar
B. Condições		
1. Relação na interação (negociação de sentido)	bidirecional	unidirecional
2. Exigência das tarefas	tarefa individual	tarefa dual
3. Modo discursivo requerido para realizar a tarefas	dialógica	monológica
C. Processos		
1. Operações cognitivas: a) tipo b) necessidades de raciocínio	troca de informação > raciocínio poucos passos necessários	> troca de opiniões vários passos envolvidos
D. Resultados		
1. Meio 2. Âmbito 3. Modo discursivo do resultado da tarefa	pictórico fechado ? listas, descrições, narrativas, classificações	> escrito > oral aberto ? > instruções, argumentos

(a partir de R. Ellis 2003:228)

Anexo L: Critérios para aferir a dificuldade de estruturas gramaticais como conhecimento explícito

Crítérios	Definição	Exemplo
1. Complexidade formal	A medida em que a estrutura envolve um único ou vários elementos.	O plural (-s) em PT é estruturalmente simples; os pronomes relativos em PT são mais complexos.
2. Complexidade funcional	A medida em que os sentidos subjacentes a uma estrutura são transparentes ou opacos.	O plural (-s) em PT é transparente; os pronomes relativos em PT são opacos.
3. Segurança	A medida em que a regra tem exceções.	O paradigma de construção dos verbos regulares (-ar) no Presente do Indicativo em PT segue uma regra segura; o uso de pronomes com função de complemento direto em PT tem muitas exceções.
4. Âmbito	A medida em que a característica tem uma cobertura ampla ou restrita.	O Presente do Indicativo em PT tem um âmbito largo; o Pretérito Perfeito Composto em PT tem um âmbito limitado.
5. Metalinguagem	A medida em que a estrutura pode ser explicada, de modo simples, com pouca metalinguagem.	O plural (-s) em PT é fácil de explicar; a regra de inversão de pronomes em PT é mais difícil; a regra de construção de pronomes com função de complemento direto em PT é muito difícil.
6. Contraste L1/L2	Uma característica que tem equivalente em L1 é fácil. Uma característica que não tem é mais difícil.	A diferença entre Pretérito Perfeito e Imperfeito no Indicativo é difícil para alguns estudantes, uma vez que a língua portuguesa não contém marcas específicas de aspeto.

* PT: português

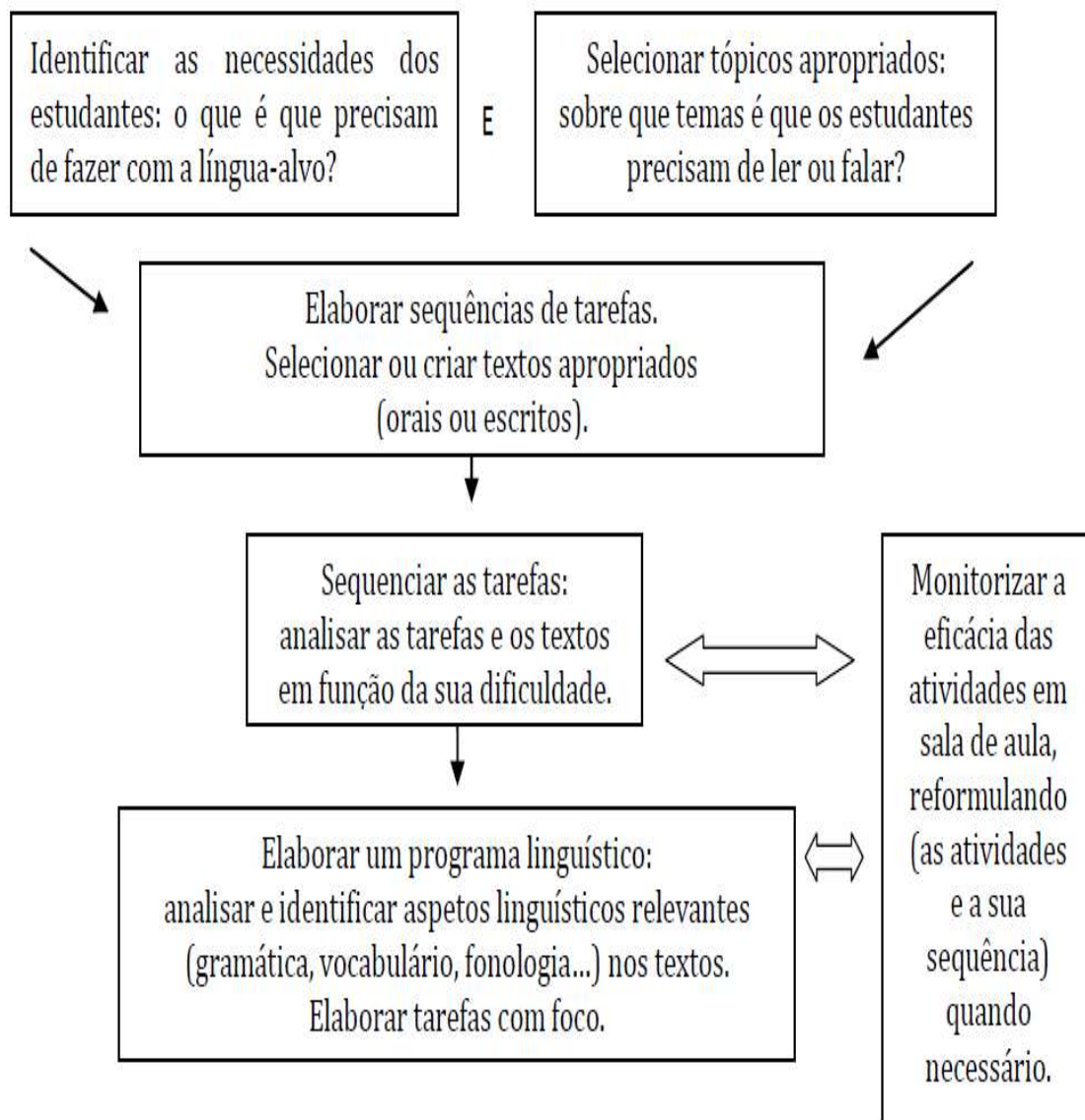
(a partir de R. Ellis 2003:234)

Anexo M: Pedagogia tradicional versus Pedagogia baseada em tarefas

A. Pedagogia tradicional de foco na forma	B. Pedagogia com base em tarefas
<p>a) estrutura discursiva rígida consistindo em trocas do tipo iniciação-resposta-<i>feedback</i>;</p> <p>b) o professor controla o desenvolvimento do tópico;</p> <p>c) a tomada de vez é regulada pelo professor;</p> <p>d) perguntas-demonstração (i.e. relativamente às quais o questionador já conhece as respostas);</p> <p>e) os estudantes são colocados no papel de quem responde (alcance limitado de funções linguísticas);</p> <p>f) poucas oportunidades para a negociação de sentido;</p> <p>g) apoio destinado, sobretudo, a fazer com que os estudantes produzam frases corretas;</p> <p>h) <i>feedback</i> com base na forma (i.e. o professor responde, explícita ou implicitamente, à correção da produção dos estudantes),</p> <p>i) eco (i.e. o professor repete o que o estudante disse para benefício de toda a turma)</p>	<p>a) estrutura discursiva flexível, constituída por pares adjacentes;</p> <p>b) os estudantes são capazes de controlar o desenvolvimento do tópico;</p> <p>c) a tomada de vez é regulada pelas mesmas regras que regem a conversação quotidiana;</p> <p>d) perguntas referenciais (i.e. relativamente às quais o questionador não sabe a resposta);</p> <p>e) os estudantes desempenham tanto o papel de quem pergunta como de quem responde, realizando uma grande variedade de funções linguísticas (e.g. dando e pedindo informação, concordando e discordando, instruindo).</p> <p>f) oportunidades para negociar o sentido, quando surgem problemas de comunicação;</p> <p>g) apoio destinado, primeiramente, a fazer com que os estudantes sejam capazes de dizer o que querem dizer;</p> <p>h) <i>feedback</i> com base no conteúdo (i.e. o professor responde à mensagem, que os estudantes querem transmitir);</p> <p>i) repetição (i.e. o estudante escolhe repetir aquilo que outro estudante ou o professor disse, como discurso privado ou para estabelecer intersubjetividade).</p>

(a partir de R. Ellis 2003:253)

Anexo N: Fases de elaboração de um programa baseado em tarefas



(a partir de Willis e Willis 2007:197)

Anexo O: Níveis de competência geral (níveis A1 e A2)

Níveis de competência geral (a partir de QECR, 2001:91-140)	
Nível A1	Nível A2
* CO: compreensão oral; CE: compreensão escrita; EO: expressão oral; EE: expressão escrita; IO: interação oral; IE: interação escrita	
<p>CO: É capaz de seguir um discurso muito pausado e cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.</p> <p>CE: É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.</p> <p>EO: É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.</p> <p>EE: É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias: onde vivem e o que fazem, etc.</p>	<p>CO: É capaz de compreender o suficiente para satisfazer necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (e.g. informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p> <p>CE: É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares e de tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.</p> <p>EO: É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.</p> <p>EE: É capaz de escrever acerca de aspetos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, atividades passadas e experiências pessoais.</p>

<p>IO: É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p> <p>IE: É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.</p>	<p>IO: É capaz de interagir com razoável à vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p> <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p> <p>IE: é capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.</p>
--	---

APÊNDICES

Apêndice 1: Resultados do segundo nível de análise (quadro comparativo)

Quadro comparativo Análise de tarefas (Unidades 1 e 5)		Manuais de francês		Manuais de italiano		Manuais de espanhol		Manuais de Português		TOTAIS
		<i>Alter ego</i>	<i>Rond Point</i>	<i>Campus Italia</i>	<i>Universitalia</i>	<i>Destino Erasmus</i>	<i>Con dinâmica</i>	<i>Português XX1-1</i>	<i>Olá Portugal</i>	
Nº de tarefas analisadas:		212 tarefas	52 tarefas	67 tarefas	137 tarefas	55 tarefas	128 tarefas	72 tarefas	76 tarefas	799 Tarefas
I. O que é que se espera que o estudante faça?										
A. Tomada de vez (o papel do estudante no discurso e controlo do discurso)										
1. Iniciar	O estudante é livre de expressar aquilo que quiser sem qualquer guião prévio.	36	5	0	7	15	9	14	1	87
2. Responder com base num conjunto de opções.	O estudante pode responder com base num conjunto de opções limitadas.	167	42	61	124	34	84	53	56	621

3. Não exigida	O estudante não é solicitado a iniciar ou responder	9	5	6	6	6	35	5	19	91
B. Foco (aspectos em que o estudante é solicitado a se concentrar)							* Não se aplica a 7			
4. Sistema linguístico	Foco em regras/ e regularidades.	53	7	18	58	10	29	17	27	219
5. Significado	Foco na mensagem da linguagem que está a ser usada.	159	45	49	79	45	92	55	49	573
6. Significado/Sistema /relação	Foco na relação entre forma e significado.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. Operação (processo mental envolvido)										
7. Repetição idêntica	O estudante tem de repetir exatamente o que ouviu.	4	0	6	4	0	6	4	2	26
8. Repetição seletiva	O estudante tem de escolher antes de repetir o que ouviu.	1	0	0	0	0	1	0	0	2
9. Repetição com substituição	O estudante tem de repetir exatamente o que ouviu, mas substituindo itens.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Repetição com transformação	O estudante tem de aplicar uma regra fazendo as transformações necessárias	5	0	0	3	0	1	0	1	10

11. Repetição com expansão	O estudante recebe um esboço e deve produzir linguagem no âmbito desse quadro de referência.	0	0	2	1	2	1	0	0	6
12. Recuperação da memória a curto prazo	O estudante tem de recuperar itens da memória a curto prazo.	1	2	3	3	0	2	1	0	12
13. Recuperação da memória a longo prazo	O estudante tem de recuperar informação passada para a aula.	0	0	0	1	0	2	0	0	3
14. Formulação de itens em unidades maiores	O estudante tem de recuperar e combinar itens de modo a formular frases.	10	0	1	5	1	2	3	0	22
15. Descodificação semântica e proposicional de significado	O estudante tem de descodificar o significado superficial de dados linguísticos.	46	6	10	22	4	11	13	13	125
16. Seleção de informação	O estudante tem de extrair informação de um texto.	51	9	15	21	9	18	14	11	148
17. Cálculo	O estudante tem de realizar operações matemáticas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18. Categorização de informação selecionada.	O estudante tem de analisar e classificar informação.	0	0	0	2	1	2	0	0	5

19. Criação de hipóteses	O estudante tem de criar hipóteses para uma explicação, descrição, solução ou significado para alguma coisa.	13	0	6	5	5	5	2	9	45
20. Comparação de amostras de linguagem	O estudante tem de comparar dois ou mais conjuntos de dados linguísticos com base na forma ou no significado.	2	0	1	1	1	2	2	1	10
21. Análise da forma linguística	O estudante tem de analisar as partes que compõem um item linguístico.	0	5	1	4	0	4	1	0	15
22. Formulação de regras linguísticas	O estudante tem de comparar conjuntos de dados linguísticos com base na forma ou significado, formulando uma regra.	11	0	1	10	0	3	0	3	28
23. Aplicação da regra dada	O estudante tem de aplicar a regra dada de modo a produzir ou transformar a linguagem.	15	0	8	18	4	4	6	13	66
24. Aplicação de conhecimento geral	O estudante tem de recorrer a conhecimento do mundo.	7	6	0	1	4	3	9	0	30

25. Negociação	O estudante tem de negociar e decidir com outros de modo a atingir uma determinada coisa.	1	3	0	1	1	3	0	4	13
26. Revisão da própria produção em língua estrangeira	O estudante tem de rever a sua própria produção em língua estrangeira em função da forma ou significado pretendidos.	3	0	1	13	1	3	1	1	23
27. Assistência de exemplos e explicação	O estudante deve tomar nota de alguma coisa.	8	5	6	6	4	32	5	15	81
28. Pesquisa	Localizar informação pessoal relevante em fontes não disponibilizadas na aula.	0	0	0	0	0	0	0	1	1
29. Expressão de ideias/informação próprias	Usar a língua alvo para exprimir opiniões pessoais, conhecimento e outras ideias.	34	16	6	16	18	23	11	3	127

II. Com quem?										
30. Professor e estudante, com observação de toda a turma	O professor e alguns estudantes selecionados têm de interagir.	1	1	0	3	0	0	0	1	6
31. Estudante(s) e toda a turma	O(s) estudante(s) tem de interagir com o resto da turma, incluindo o professor.	9	1	0	1	5	3	3	0	19
32. Estudante e toda a turma em simultâneo.	Os estudantes têm de realizar uma operação e com toda a turma	10	8	21	26	4	15	13	19	116
33. Estudantes: individual e em simultâneo	Os estudantes têm de realizar uma operação mas sem ter imediatamente em conta ao modo e ritmo com que os outros executam a mesma operação.	174	27	34	73	31	88	53	35	515
34. Estudantes em pares/grupos, com observação da turma	Os estudantes em pares ou em pequenos grupos têm de interagir enquanto o resto da turma observa.	3	2	1	0	2	0	0	3	11

35. Estudantes em pares ou grupos de modo simultâneo	Os estudantes têm de interagir em pares ou grupos simultaneamente com outros pares ou grupos.	16	13	11	34	13	22	3	17	129
36. Estudante individualmente fora da sala de aula.	O estudante tem de trabalhar sozinho, usando conteúdo não disponibilizado pelo material.	0	0	0	0	0	0	0	1	1
III.Com que conteúdo?										
A. Input para os estudantes										
a) Forma do conteúdo oferecido aos estudantes		* Não se aplica 1	* Não se aplica 2		* Não se aplica a 3	* Não se aplica a 4	* Não se aplica a 5	* Não se aplica a 14	* Não se aplica a 1	* Não se aplica 30
37. Gráficos	Fotografias, ilustrações, diagramas, etc.	6 37+38=6 37+38+39=2 37+40=7 37+41=2 37+40+41=1	37+38= 12 37+38+39=5 37+39= 2 37+40= 2	37+38=3 37+38+39=3 37+39= 2 37+40= 4	37+38= 6 37+38+39=1 37+39=1 37+41=1 37+40+41=1	1 37+38=15 37+38+39=3 37+39=3 37+40= 3	8 37+38= 7 37+39= 2 37+40= 5	1 37+38= 6 37+38+39=4 37+40= 3	37+38= 5 37+38+39= 8 37+39= 2 37+40= 1	16 37+38=60 37+38+39=26 37+39= 12 37+40= 25 37+41=3 37+40+41=2

38. Palavras/Frases escritas	Palavras e frases individuais escritas.	91 38+41=2	13 38+39=11	24 38+39= 20 38+40= 1	66 38+39=16	10 38+39=7 38+41=2	56 38+39=12	26 38+39= 12	41 38+39= 11	327 38+39= 89 38+40=1 38+41=4
39. Palavras/Frases orais	Palavras e frases individuais orais.	14 39+41= 1	2	4	30	6	14 39+40= 1	5	4	79 39+40= 1 39+41= 1
40. Extensão do discurso: escrito	Textos com mais de 50 palavras escritas com coerência.	35 40+41= 1	2	5 40+41= 1	5 40+41=1	0	7 40+41=5	1	1 40+41= 2	56 40+41= 10
41. Extensão do discurso: oral	Textos com mais de 50 palavras faladas com coerência.	43	1	0	6	1	6	0	0	57
b) Fonte: qual a origem do conteúdo										
42. Materiais	O conteúdo ou tópicos específicos estritamente disponibilizados pelo material.	165 42+43+44= 1 42 + 44= 2	38 42+44= 4	54 42+44=10	100 42+43= 1 42+44=10	29 42+44=16	97 42+43= 1 42+44=11	54	69 42+43= 1 42+44= 5	606 42+43+44=1 42+43= 3 42+44= 58

43. Professor	O conteúdo ou tópicos específicos estritamente disponibilizados pelo professor.	0	43+44= 2	0	43+44= 2	0	43+44= 1	0	0	43+44= 5
44. Estudante(s)	O conteúdo ou tópicos específicos estritamente disponibilizados pelo estudante.	45	7	3	24	10	18	18	0	125
45. Fora do curso/lição	Conteúdo não disponibilizado no material ou no curso.	0	0	0	0	0	0	0	1	1
c) Natureza: tipo de conteúdo						N/ se aplica a 4				N/ se aplica a 4
46. Comentário metalinguístico	Comentários sobre o uso da língua, estrutura, forma e significado.	25	10	11	26	5	44	0	25	146
47. Itens gramaticais	Palavras/frases que não contem mensagens específicas.	48	5	14	44	7	17	28	18	181
48. Não ficção	Textos factuais/Informação, estrangeira	37	11	5	10 48+50=1	11	13	0	3	91

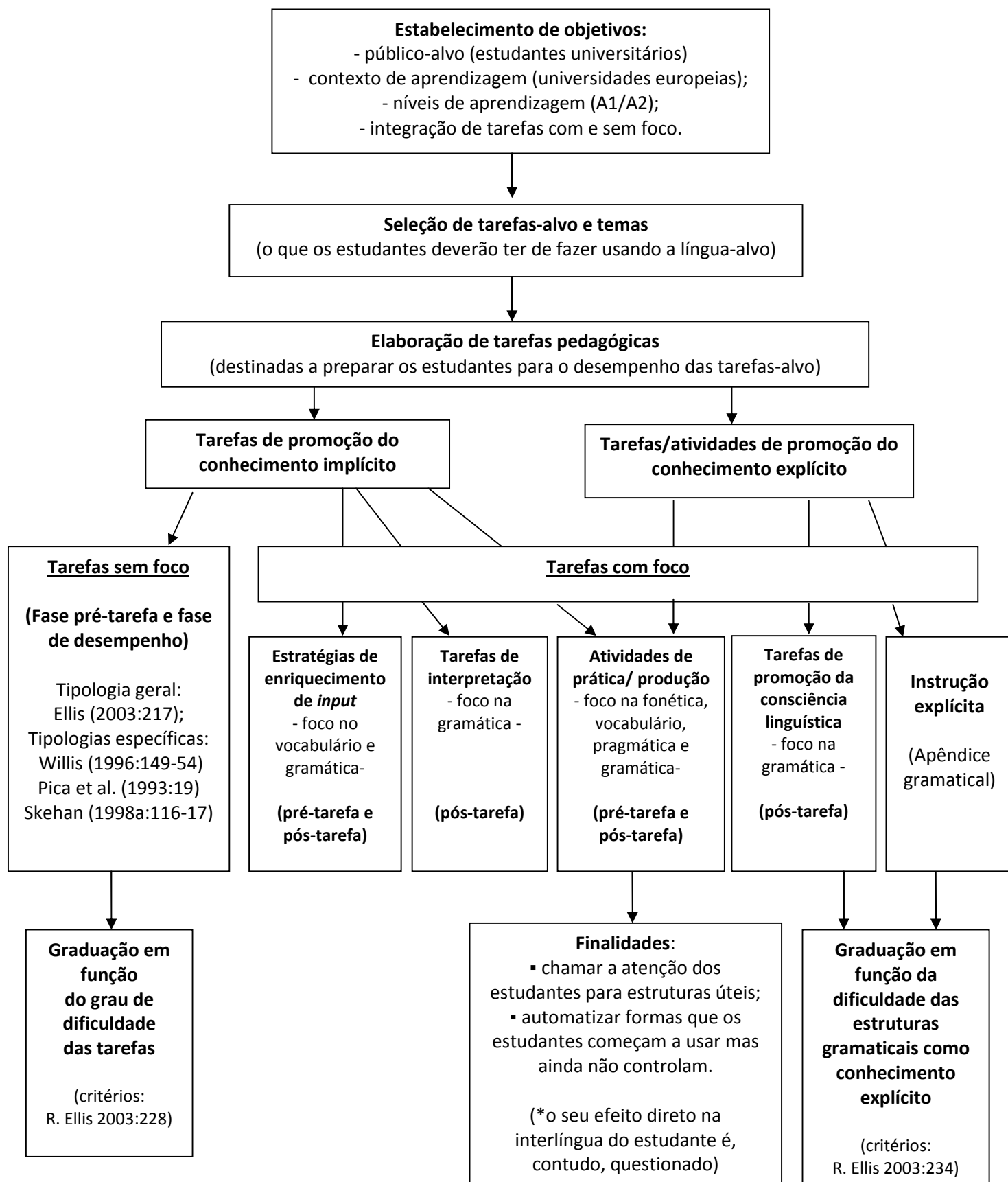
49. Ficção	Textos ficcionais. Ex. Diálogo entre personagens imaginárias.	53	6	29	40 49+50= 1	16	29	22	24	220
50. Informação pessoal/Opinião	Opinião pessoal ou informação do estudante.	42	20	8	15	12	25	22	6	150
51. Canção	Palavras/Frases para músicas	7	0	0	0	0	0	0	0	7
B. Expectativas face à produção dos estudantes										
a) Forma: forma do conteúdo a ser produzido pelos estudantes		*Não se aplica a 82	*Não se aplica a 19	* Não se aplica a 25	* Não se aplica a 40	* Não se aplica a 15	* Não se aplica a 53	* Não se aplica a 22	* Não se aplica a 27	* Não se aplica a 283
52. Gráfico	Fotografias, ilustrações, diagramas, etc.	1	0	0	0	0	1	0	0	3
53. Palavras/Frases: escrita	Escrita individual.	49 53/54=12	11 53/54=5	24 53/54= 7	51 53+54= 1 53/54=9	17 53+54=2 53/54=3	33 53+54= 7 53/54= 6	23 53/54= 16	28 53+54= 1 53/54= 1	236 53+54= 11 53/54= 59

54. Palavras/Frases: oral	Frases e palavras individuais orais.	31	10	6	21	10	16	11	14	119
55. Extensão do discurso: escrito	Textos com mais de 50 palavras escritas com coerência.	8 55/56= 4	0	1 55+56= 1	3 55/56= 4	1	1 55/56= 2	0	1	15 55/56= 10 55+56= 1
56. Extensão do discurso: oral	Textos com mais de 50 palavras faladas com coerência.	25	7	3	8	7	8	0	4	62
b) Fonte: de onde é que o conteúdo vem originalmente		* Não se aplica a 82	*Não se aplica a 19	* Não se aplica a 25	* Não se aplica a 40	*Não se aplica a 15	* Não se aplica a 53	* Não se aplica a 22	* Não se aplica a 27	* Não se aplica a 283
57. Materiais	Conteúdo ou tópicos específicos disponibilizados pelo material.	77 57+59= 2	10 57/58=2 57/59= 2	33 57+59=4	65 57+59= 8	18 57+59= 13	41 57+59=8 57/58=1 57/59=3	29	42 57+58= 1 57+59=4	315 57+59=39 57/58=4 57/59= 5
58. Professor	Conteúdo ou tópicos específicos disponibilizados pelo professor.	0	58/59=1	0	58+59= 2	0	0	0	0	58/59=1 58+59= 2
59. Estudante(s)	Conteúdo ou tópicos específicos disponibilizados pelo estudante.	51	18	5	22	9	22	21	1	149

Apêndice 2: Operações mentais envolvidas nas tarefas (unidades um e cinco)

Operação mental / número de tarefas
a) <u>seleção de informação</u> : 148 tarefas
b) <u>expressão de ideias/informação próprias</u> : 127 tarefas
c) <u>descodificação semântica e proposicional de significado</u> : 125 tarefas
d) <u>assistência de exemplos e explicação</u> : 81 tarefas
e) <u>aplicação da regra dada</u> : 66 tarefas
f) <u>criação de hipóteses</u> : 45 tarefas
g) <u>aplicação do conhecimento geral</u> : 30 tarefas
h) <u>formulação de regras linguísticas</u> : 28 tarefas
i) <u>repetição idêntica</u> : 26 tarefas
j) <u>revisão da própria produção em língua estrangeira</u> : 23 tarefas
k) <u>formulação de itens em unidades maiores</u> : 22 tarefas
l) <u>análise da forma linguística</u> : 15 tarefas
m) <u>negociação</u> : 13 tarefas
n) <u>recuperação da memória a curto prazo</u> : 12 tarefas
o) <u>repetição com transformação</u> : 10 tarefas
p) <u>comparação de amostras de linguagem</u> : 10 tarefas
q) <u>repetição com expansão</u> : 6 tarefas
r) <u>categorização de informação selecionada</u> : 5 tarefas
s) <u>recuperação da memória a longo prazo</u> : 3 tarefas
t) <u>repetição seletiva</u> : 2 tarefas
u) <u>pesquisa</u> : 1 tarefa

Apêndice 3: Modelo de construção do programa de ensino baseado em tarefas



Apêndice 4: Tema geral, tarefas-alvo e subtemas

Temas Gerais	Título da unidade	Subtemas	Tarefa-alvo
Identificação pessoal	Unidade um De onde vens?	- nome, morada, género, idade, data e lugar de nascimento, telefone, estado civil, origem, habilitações.	Pedir e dar informação a diferentes interlocutores sobre si próprio e sobre os outros (domínio educativo).
Educação	Unidade dois Na universidade	- formação recebida e a receber (nível e local de ensino, curso e especialização); - serviços educativos; - aulas; - aula de línguas; - compreensão e uso da língua estrangeira.	Comunicar com diferentes interlocutores sobre a formação recebida e a receber (domínio educativo).
Casa e alojamento	Unidade três “Estudante procura quarto.”	- tipo e modo de habitação (residência universitária, apartamentos partilhados); - composição da habitação; - mobiliário e acessórios; - qualificativos para a casa.	Falar com diferentes interlocutores sobre as condições de habitação (domínio público e privado).
Espaço e ambiente	Unidade quatro Vamos conhecer melhor a cidade!	- bairro, cidade, região, país; - flora e fauna; - clima, tempo meteorológico; - qualificativos para o ambiente.	Dar e pedir informação sobre o espaço onde está, de onde vem e para onde vai (domínio público e privado).
Alimentação	Unidade cinco Vais almoçar na cantina?	- espaços para comer e beber; - alimentos e bebidas; - qualificativos para alimentos.	Participar em trocas verbais em cantinas universitárias e outros locais públicos destinados à alimentação (domínio educativo e público).
Compras	Unidade seis Um presente de aniversário original.	- estabelecimentos comerciais (localização); - compras e alimentos; - artigos variados, etc.	Participar em trocas verbais com profissionais de comércio. Compreender informações escritas expostas em locais de comércio (domínio privado).

Viagens e deslocações	Unidade sete Gostava de conhecer outras cidades portuguesas!	<ul style="list-style-type: none"> - orientação e localização; - meios de transporte e transportes públicos; - férias; - documentos de viagem e estadia no país; - bagagem. 	Participar em conversas cujos temas estejam relacionados com viagens e deslocações. Compreender e preencher impressos. Compreender informação escrita sobre o tema (domínio público e privado).
Vida privada e tempos livres	Unidade oito Encontro de estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - hábitos do quotidiano; - interesses; - televisão, rádio; - leitura e imprensa; - filmes, teatro, concertos; - exposições, visitas, - desporto; - ocasiões festivas. 	Dar, pedir e compreender informações sobre atividades de lazer (domínio privado e público).
Relações Sociais	Unidade nove Vou perguntar-lhes se também querem vir!	<ul style="list-style-type: none"> - convites, marcação de encontros informais; - relações sociais; - correspondência (email; telefonema). 	Comunicar no âmbito da vida social (domínio privado).
Atualidade	Unidade dez Ontem li uma notícia impressionante!	<ul style="list-style-type: none"> - acontecimentos atuais; - situação social e económica; - política nacional e internacional. 	Compreender informação geral sobre assuntos políticos, económicos e sociais. Participar em conversas sobre estes assuntos, apresentando pontos de vista (domínio público).

Apêndice 5: Tarefas-alvo específicas da primeira unidade (nível A1)

Unidade um: Tema “identificação pessoal”
Tarefas-alvo (A1)
* CO : compreensão oral; CE : compreensão escrita; EO : expressão oral; EE : expressão escrita; IO : interação oral; IE : Interação escrita.
<p>CO: seguir um discurso muito pausado e cuidadosamente articulado, com pausas longas sobre pessoas e lugares.</p> <p>CE: entender descrições curtas e simples sobre pessoas, com ajuda visual.</p> <p>EO: descrever-se a si próprio e a outros, descrever o que faz e onde mora, usando expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.</p> <p>EE: escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de outras pessoas imaginárias (onde vivem e o que fazem).</p> <p>IO: fazer e responder a perguntas simples e familiares sobre: nome, idade, nacionalidade, etc.</p> <p>IE: pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.</p>

(a partir de *QECR* 2001:91-123)

Apêndice 6: Sequências de atividades (fase pré-tarefa; desempenho da tarefa e pós-tarefa)

I. FASE pré-tarefa

A1. Leia o texto e sublinhe as palavras que reconhece:

O Luigi fala com a Maria, em uma festa de estudantes universitários:

L. - Olá, eu chamo-me Luigi ! E tu, como te chamas?

M. - Olá, eu chamo-me Maria.

L. - És amiga da Clara, não és?

M. - Sim, sou. Também és?

L. - Sim, somos colegas. Eu estudo Matemática com ela na Universidade.

E tu, o que é que estudas?

M. - Eu estudo Economia.

L. - De onde és?

M. - Sou espanhola e venho de Barcelona. E tu, de onde és?

L. - Eu sou italiano e venho de Roma...

A2. Ouça o texto e tente perceber: de onde são os estudantes?

A3. Volte a ler o texto e complete o quadro sobre os dois estudantes:



Nome: _____

Cidade (de origem): _____

Faculdade (área de estudo): _____

A4. Com um colega, ordene as frases do diálogo entre o Luigi e a Marta:

• Como te chamas?

• Eu estudo Economia.

✓ Olá!

• Não, eu sou espanhola. E tu, de onde és?

• Sim, sou. Tu também?

• Eu chamo-me Maria.

• Eu moro em Lisboa.

- | | |
|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Olá, tudo bem? | <input type="checkbox"/> Olá! |
| <input type="checkbox"/> És amiga da Clara, não és? | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Sim, sou. Estudo Matemática como ela.
E tu, o que estudas? | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> És francesa? | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Eu sou italiano, venho de Roma. | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Eu chamo-me Luigi. E tu,
como te chamas? | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Onde moras? | <input type="checkbox"/> _____ |

A5. Ouça o diálogo e confirme as suas respostas.



A6. Leia novamente o diálogo e sublinhe as palavras que, na sua opinião, são verbos.

A7. Com um colega, complete o quadro com algumas formas verbais do texto.

Infinitivo	Eu	Tu
morar		
chamar		
estudar	estudo	

- Que desinência têm os verbos regulares (-ar) na 1ª pessoa (eu)? _____
- Que desinência têm os verbos regulares (-ar) na 2ª pessoa (tu)? _____

A8. Pergunte ao professor como se dizem e escrevem três palavras em português:

Exemplo:

- Como se diz *student* em português?
- Estudante.
- Como se escreve a palavra “estudante”?
- é-esse-tê-u-dê-á-éne-tê-é.

A9. Ouça o alfabeto em português europeu. 

Letra	Nome	AFI*	Letra	Nome	AFI*	Letra	Nome	AFI*
<u>A</u> , a	á	['a]	<u>J</u> , j	jota	['ʒote]	<u>S</u> , s	ésse	['esi]
<u>B</u> , b	bê	['be]	<u>K</u> , k	capa	['kape]	<u>T</u> , t	tê	['te]
<u>C</u> , c	cê	['se]	<u>L</u> , l	éle	['eli]	<u>U</u> , u	u	['u]
<u>D</u> , d	dê	['de]	<u>M</u> , m	éme	['emi]	<u>V</u> , v	vê	['ve]
<u>E</u> , e	é	['e]	<u>N</u> , n	éne	['eni]	<u>W</u> , w	dâbliu	['debliw]
<u>F</u> , f	éfe	['efi]	<u>O</u> , o	ó	['o]	<u>X</u> , x	xis	['xi]
<u>G</u> , g	guê	['ge]	<u>P</u> , p	pê	['pe]	<u>Y</u> , y	ípsilon	['ipsiloni]
<u>H</u> , h	agá	['ega]	<u>Q</u> , q	quê	['ke]	<u>Z</u> , z	zê	['ze]
<u>I</u> , i	i	['i]	<u>R</u> , r	rê	['re] ['re]			

* Alfabeto fonético internacional

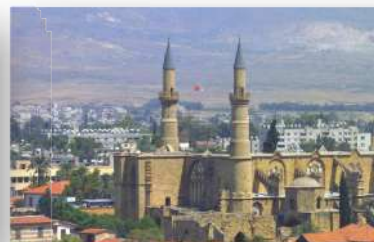
A10. Diga ao professor como se diz e como se escreve o seu nome.

Exemplo: - Qual é o seu nome? - O meu nome é Anne.
- Como se escreve? - á-éne-éne-é.

A11. Trabalhe com um colega: encontre três palavras em português no dicionário e diga ao colega qual o significado e como se escrevem (de seguida, mudem de papéis).

Exemplo: - A palavra cantina em português significa _____
- Como se escreve?

B1. E você, de onde é? Leia a lista dos estados-membros da União europeia (em 2014) e indique qual é o seu país de origem. Se o seu país não estiver na lista, pergunte ao professor ou recorra o dicionário.




Alemanha_____	Espanha_____	Lituânia_____
Áustria_____	Estónia_____	Luxemburgo_____
Bélgica_____	Finlândia_____	Malta_____
Bulgária_____	França_____	Países Baixos_____
Chipre_____	Grécia_____	Polónia_____
Croácia_____	Hungria_____	Portugal_____
Dinamarca_____	Irlanda_____	Reino Unido_____
Eslováquia_____	Itália_____	República Checa_____
Eslovénia_____	Letónia_____	Roménia_____
		Suécia_____

B2. Como se diz o nome do seu país na sua língua?

B3. Que países europeus conhece? A partir da lista, diga a um colega os países europeus que já visitou.

B4. Sabe qual é a capital de cada país? Com um colega, associe cada país a uma capital. Escreva o nome da cidade à frente do país.

Luxemburgo	Dublin	Roma	Riga	Vilnius	Praga	Bucareste	Amesterdão	Varsóvia	Lisboa
Londres	Bratislava	Liubiana	Madrid	Tallinn	Helsínquia	Paris	Atenas	Budapeste	Berlim
Viena	Bruxelas	Bucareste	Copenhaga	Estocolmo	Valetta	Nicósia	Zagreb		

C.1. Estes estudantes estão a estudar em outros países. Ouça* as suas apresentações e corrija os textos. 

“Como te chamas? De onde és? Onde moras?”



1. “Bom dia! Chamo-me Maria, sou de Itália e moro em Roma.”



2. “Olá! Eu sou o Esteban, venho de Espanha e moro em Lisboa.”



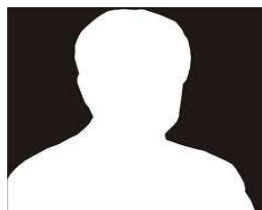
3. “Boa tarde! Eu sou a Päivi, venho da Hungria e moro em Berlim.”



4. “Bom dia! Eu chamo-me Lu, venho de Pequim e moro em Coimbra.”



5. “Olá a todos! Eu sou o Rey, venho de Inglaterra e moro em Budapeste.”



E você ?

C2. Compare as suas respostas com as de um colega.

C3. Analise os textos: quando usamos a preposição “de” e “em”?

C4. Trabalho a pares: apresente-se a um colega e anote o nome e a origem do seu colega.

*** Texto usado na atividade anterior de compreensão oral:**

1. Bom dia ! Eu chamo-me Maria, sou de Itália e moro em Viena; 2. Olá! Eu sou o Esteban, venho de Espanha e moro em Roma; 3. Boa tarde! Eu sou a Päivi, venho da Finlândia e moro em Berlim; e. Bom dia! Eu chamo-me Lu, venho de Londres e moro em Barcelona. 5. Olá a todos! Eu sou o Rey, venho de Inglaterra e moro em Bruxelas.

D1. O que estuda? Procure na lista o seu curso ou a sua Faculdade. Se necessário, use o dicionário ou pergunte ao professor.



Antropologia
Arquitetura
Ciência Política
Economia
Engenharia Informática
Finanças e Contabilidade
Gestão
História Moderna e Contemporânea
Informática e Gestão de Empresas
Psicologia
Serviço Social
Sociologia
Ciências Agrárias
Ciências Farmacêuticas
Medicina Veterinária
Direito
Design
Medicina

Comunicação Social e Cultural
Educação
Estudos Europeus e Política Internacional
Filosofia
Turismo
Artes Visuais
Ciências Documentais e Editoriais
Ciências da Educação e da Formação
Estudos Artísticos
Línguas e Comunicação
Biologia
Engenharia
Física
Matemática e Aplicações
Química
Teatro e Cinema
Ciências do desporto
Música

D2. Pergunte a dois colegas o que estudam e anote:



Colega1: _____

Colega 2: _____

E1. Leia o seguinte diálogo entre um grupo de colegas do curso de línguas:



- Ingebord** - De onde és, Adam?
- Adam** - Eu sou de Liverpool e estudo Línguas e Literaturas. Agora aprendo Português aqui em Lisboa e depois parto para Espanha onde vou aprender Espanhol. E tu o que estudas?
- Ingebord** - Eu estudo Tradução.... Ah, este é o Henrik... ele também é norueguês como eu. E esta é a Isabelle... Ela é francesa, estuda aqui em Lisboa e parte para França em breve.
- Adam** - Vocês também estudam Tradução?
- Henrik** - Não, eu estudo Direito...
- Isabelle** - E eu estudo Relações Internacionais. Quando partes para Espanha?
- Adam** - No próximo ano. Ainda tenho tempo para aprender a falar melhor português!
- Ingebord** - Sim... Nós falamos sempre em português para praticar a língua!

E2. Releia o texto e complete o quadro:

	vem/é de...	está/estuda em...	vai/parte para...
Adam			
Isabelle			

E3. Concentre-se agora nos verbos. Releia o texto e complete o quadro (consulte o apêndice gramatical para mais informação):

VERBOS REGULARES	Estudar	Aprender	Partir
Eu			
Tu		aprendes	
Ele/Ela/Você		aprende	
Nós	estudamos	aprendemos	partimos
Eles/Elas/Vocês		aprendem	partem

F1. Trabalhe com outro colega e completem os quadros: a partir da imagem, tentem adivinhar a nacionalidade, a idade e a atividade de cada pessoa.

✓ Ele é português.

- Ele é espanhol.

- Ela é francesa.

- Ela é portuguesa.

- Ele é finlandês.

✓ Ela é polaca.

- Ela tem quarenta e seis anos (46).

- Ele tem trinta e oito anos (38).

- Ele tem vinte e um anos (21).

✓ Ela tem vinte e quatro anos (24).

- Ele tem vinte e seis anos (26).

- Ela tem vinte e três anos (23).

- Ela estuda Tradução.

- Ele é professor.

- Ele estuda Música.

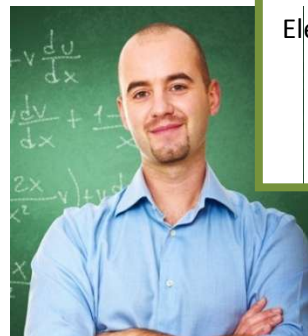
✓ Ela estuda Matemática.

- Ela é secretária.

- Ele estuda Gestão.



Ela é polaca.
Ela tem vinte e quatro anos (24).
Ela estuda Matemática.



Ele é português.



G.1. Leia o seguinte diálogo entre a professora (P) e alguns estudantes (E) do curso de Português. Sublinhe a informação sobre a origem dos estudantes e da professora.



P. - Olá, bom dia, como estão? O meu nome é Ana Sousa e sou a vossa professora de Português. Venho de Coimbra e sou portuguesa. Tenho muito prazer em estar aqui com vocês!

(a professora fala com um estudante).

P. – Bom dia! E você, como se chama?

E. – Eu chamo-me Andreas.

P. – Muito prazer, Andreas! De onde é?

E. – Desculpe, pode repetir?

P. – Sim, claro... De onde é? Qual é a sua nacionalidade?

E. – Ah, sim, já percebi... Venho de Hamburgo, e sou alemão.

P. – É uma cidade muito bonita!

(a professora fala com outro estudante).

P. – Também é alemão?

E. – Não... eu venho de Varsóvia.

P. – E qual é o seu nome?

E. - O meu nome é Filip.

P. – Há quanto tempo está em Lisboa?

E. – Desculpe, não compreendi...

P. – A sua colega, a Giulia vem de Roma, está em Lisboa há um (1) mês e o Peter está em Lisboa há três (3) meses, e você?

E. – Agora já percebi! Eu estou aqui há... dois (2) meses.

P. – Muito bem, está em Lisboa desde Agosto. Está a gostar de estar em Portugal?

E. – Sim, estou a gostar muito. Mas ainda não falo muito bem português...

P. – Está a aprender... É natural! Em breve vai falar muito melhor!

G2. Ouça o texto e depois complete o quadro: 

Informação	Ana Sousa	Andreas	Giulia	Filip
País de origem				
Cidade de origem				
Nacionalidade				

G3. A professora fala com outro estudante. Leia as respostas do estudante (E) e escreva o que a professora (P) pode estar a perguntar:



P. – _____

E. – Chamo-me Pablo e sou espanhol.

P. – _____

E. – Eu estudo... não sei como se diz... História da Arte.

P. – _____


E. – Venho de Barcelona.

P. – _____

E. – Estou em Lisboa há três (3) meses.

G4. Compare as suas perguntas com as de um colega. Como formulou as perguntas do Professor? Na 2ª pessoa (tu) ou 3ª pessoa (você) do singular? Porquê?

H1. Trabalhe com um colega: têm informação diferente sobre três estudantes.¹
Faça perguntas ao seu colega para preencher o quadro com a informação em falta.

(A)	(B)
<p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de Budapeste. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em _____. Estuda _____. Fala duas línguas: francês e português.</p>	<p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de _____. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em Lisboa. Estuda Economia. Fala duas línguas: francês e _____.</p>
<p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é _____ e vem de _____. Agora mora em Zagreb. Fala várias línguas: espanhol, italiano e também _____. Está a estudar Direito na Universidade de Coimbra.</p>	<p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é irlandês e vem de Dublin. Agora mora em _____. Fala várias línguas: _____, _____ e também português. Está a estudar _____ na Universidade de Coimbra.</p>
<p>Esta é a Déspina:</p>  <p>Ela é grega e vem de _____. Tem vinte e três (23) anos. Fala inglês e _____. Está a estudar Tradução no _____.</p>	<p>Esta é a Déspina:</p>  <p>Ela é _____ e vem de Atenas. Tem vinte e três (23) anos. Fala _____ e alemão. Está a estudar _____ no Porto.</p>

¹ Esta atividade foi elaborada de modo a que os estudantes tenham acesso apenas a uma parte da informação (coluna A ou B). Sugere-se, por isso, a impressão de cada parte da informação (A e B) em lados diferentes da mesma folha.

11. Leia a apresentação de alguns estudantes estrangeiros que frequentam um curso de Português. Sublinhe a informação que considera mais importante sobre cada um:



- Olá ! Eu chamo-me Anne, sou belga. Estou a estudar Ciências Sociais na Universidade de Aveiro e gosto muito do curso. Tenho vinte e dois anos e aprendo Português porque gosto de línguas estrangeiras.

- Eu sou o Artur e venho de Roma. Estou a estudar Economia na Universidade de Aveiro e estudo Português porque tenho família portuguesa e quero conhecer melhor a cultura.... Ah ! E tenho vinte e quatro anos.

- Olá, a todos ! Eu chamo-se Loren, sou inglesa e tenho vinte e um anos. A minha família vem da Nigéria, mas mora em Londres. Estou a estudar Tradução e aprendo Português porque é importante para a minha formação. Eu e a Anne vamos participar em um projeto em Moçambique no próximo ano.

- Bom... Eu sou o Roberto e tenho vinte e três anos. Sou espanhol e venho de Barcelona. Estou a estudar Português porque Portugal é um país vizinho e quero conhecer melhor a língua a cultura. Também gostava de conhecer melhor o país.

12. Ouça agora o texto e procure perceber: como se chamam os estudantes?

Qual é a sua nacionalidade? Quantos anos têm? Porque estudam Português? 

13. Preencha a informação no quadro com a informação do texto:

Nome	Nacionalidade	Idade	Área de estudo	Motivação para aprender Português
	espanhol			
			Tradução	
		24		
Anne				

14. E você? Apresente-se aos seus colegas! Pode preparar-se durante 5 minutos.

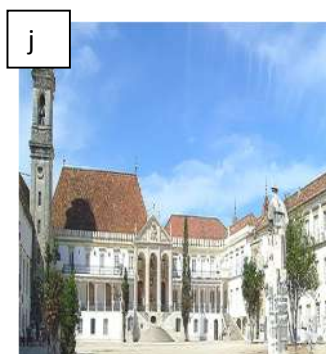
15. Associe as perguntas às respostas, relacionando um número e uma letra:

1.	Quantos anos é que vocês têm?	a.	Eu sou português.
2.	Onde é que eles estão?	b.	Nós vamos para a universidade.
3.	Quando é que ele vai a Coimbra?	c.	Eu estou bem, obrigada.
4.	De onde é que tu vens?	d.	Eu venho de Barcelona.
5.	De onde é que eles são?	e.	Sim, estão no nível intermédio.
6.	O Lutz é austríaco?	f.	Eles são búlgaros.
7.	Eles estão a estudar Português?	g.	Não, ele é alemão.
8.	De onde és?	h.	Eu tenho vinte e dois (22) e a Anne tem vinte e três (23) anos.
9.	Como estás?	i.	Eles estão na biblioteca da universidade.
10.	Para onde vão?	j.	Ele vai a Coimbra em dezembro, no Natal.


16. Analise o texto e complete o quadro com os seguintes verbos irregulares (consulte o anexo para mais informações):

VERBOS					
IRREGULARES	SER	ESTAR	TER	IR	VIR
Eu				vou	
Tu	és	estás	tens	vais	
Ele/ela/você		está			vem
Nós	somos	estamos	temos		vimos
Eles/elas/vocês				vão	vêm

J1. A universidade em imagens. Associe cada imagem a uma descrição.




- ___ 1 (um). A universidade
- ___ 2 (dois). Os professores
- ___ 3 (três). Os estudantes
- ___ 4 (quatro). A biblioteca
- ___ 5 (cinco). A secretaria da faculdade
- ___ 6 (seis). A cantina
- ___ 7 (sete). O bar da faculdade
- ___ 8 (oito). A entrada da faculdade
- ___ 9 (nove). A sala de aula
- ___ 10 (dez). O auditório
- ___ 11 (onze). A sala de computadores
- ___ 12 (doze). Os departamentos

K1. Leia as seguintes frases e depois ouça o diálogo entre o estudante e o funcionário.  Assinale as afirmações corretas (c) e corrija as incorretas (i).

- a. O Eric quer inscrever-se no curso avançado _____
- b. Ele estuda História _____
- c. Ele é irlandês _____
- d. Ele tem telefone fixo (em casa) _____
- e. O curso não começa em setembro _____



K2. Ouça novamente o texto e anote os números de telefone que vai ouvir.  Confirme as respostas anteriores e os números com a ajuda do professor.

- Bom dia!
- Bom dia, posso ajudar?
- Sim, eu queria inscrever-me no curso de Português, de nível intermédio...
- Muito bem, e qual é o seu nome?
- Eu chamo-me Eric Shangkuan.
- E qual é o seu curso?
- Eu estudo Direito.
- Qual é o seu número de estudante?
- O meu número de estudante é o _____ (*27321).
- E qual é a sua nacionalidade?
- Sou inglês.
- Muito bem... E qual é o seu contacto telefónico?
- O meu número de telemóvel é o _____ (*955342176) e o número de casa é o _____ (*223573509).
- Obrigada. Está inscrito! O curso começa no dia 23 de setembro.
- Obrigado e bom dia!

* informação que os estudantes terão de anotar.

II. FASE DE DESEMPENHO DAS TAREFAS-ALVO

L1. Dois colegas falam à saída do curso de Português.



Leia as frases no quadro e, depois, ouça o texto e associe cada frase a um dos estudantes (se necessário, ouça o texto duas vezes).



Quem diz o quê ?	Anne	Pietro
1. Hoje vou ao curso de Português.		
2. Eu venho de Itália.		
3. Eu não venho de França.		
4. Estudo Economia.		
5. Tenho 21 anos.		
6. Queres vir a uma festa?		
7. Vou apanhar o autocarro.		
8. Eu telefono-te.		

L2. Leia o texto e confirme as respostas anteriores:

P. - Olá, Anne, como estás?

A. - Olá, Pietro. Estou bem, obrigada, e tu?

P. - Também estou bem, obrigado. Vais hoje ao curso de Português?

A. - Sim, vou, claro!... Tu é italiano, não és?

P. - Sim, sou. Venho de Florença. E tu, és ...francesa?

A. - Ah! Ah! Não, sou belga. A minha família mora em Bruxelas... E agora estou a estudar Estudos Europeus aqui na faculdade... E tu?

P. - Eu estou no terceiro ano de Economia.

A. - A sério, já? Quantos anos tens?

P. - Tenho 21, e tu?

A. - Eu tenho 20... Estou no segundo ano do meu curso...

P.- Olha, amanhã é a festa de receção dos estudantes Erasmus na minha faculdade. Queres ir?

A. - Sim, claro, obrigada! Olha, vou apanhar aqui o autocarro.... Qual é o teu número de telefone?

P. - É o 913378425.

A. - Ok! O meu é o 900374931.

P. - Já anotei! Então, eu telefono-te para combinarmos.

A. - Ok! Até breve! Vem aí o meu autocarro ...

P. - Até breve! Boa viagem!

M1. Você está no centro de línguas da universidade e quer inscrever-se no curso de Português. Preencha o seguinte formulário com a sua informação:

Centro de Línguas da Universidade <i>Curso de Português – Nível I</i>	
Nome:	
Curso:	
Universidade:	
Nº de aluno:	
Nacionalidade:	
Data de nascimento:	
Morada:	
Contacto telefónico:	
Email:	

M2. O Lucas envia um *email* ao centro de línguas para se inscrever no curso de Português.

Trabalhe com um colega: escrevam quatro perguntas que o Lucas poderia fazer e as respostas que o funcionário da secretaria poderia dar (15 minutos).

Observação: no final deverá ler o texto à turma e entregá-lo ao professor.

M3. Qual deve ser a forma de tratamento entre os dois: na 2ª ou 3ª pessoa do singular? Porquê?



M4. Apresentem agora o diálogo à turma, lendo as perguntas que escreveram.

M5. Entregue o texto ao professor para que o corrija.

N1. Apresentação pessoal.

Sem consultar qualquer informação, prepare cinco questões para fazer a três colegas: fale com cada um e escreva as respostas.



N2. Organize a informação sobre os seus colegas, no quadro:

Tipo de informação:	Colega 1	Colega 2	Colega 3

N3. A partir da informação no quadro, apresente um dos colegas ao resto da turma (durante 3 minutos).

N4. Apresente-se também a toda a turma (durante 3 minutos).

O1. Trabalhe com um colega:

- a. escolham um dos cenários abaixo (a, b, ou c) para simular um diálogo de apresentação;
- b. escolham os papéis: estudante/estudante; professor/estudante; funcionário/estudante;
- c. preparem (oralmente e por escrito) algumas perguntas e respostas (10 minutos);
- d. preparem-se para fazer a simulação em frente à turma (5 minutos).

Situação 1: Está na faculdade e encontra um colega.



Situação 2: Está na faculdade e encontra um professor.



Situação 3: Quer inscrever-se no curso de Português. Está na secretaria do centro de línguas.



P1. Leia o texto e preencha o formulário de inscrição: a Sanny é francesa e está a estudar em Portugal, na Universidade do Minho. Ela já fala um pouco de português e quer continuar a estudar.



Esta é a Sanny Lin, tem vinte e dois anos e é francesa. Ela está a estudar na Universidade do Minho. Depois de terminar o curso de iniciação de Português, ela quer fazer o segundo nível ao fim da tarde. A Sanny já fala um pouco de português!

Ela mora na Rua das Flores, nº 3, 2º direito, 4710 - 057, em Braga. O seu contacto telefónico é o 955532109, o seu email é sanny.l@itp.lc e o seu número de bilhete de identidade é o 20352344.

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DO CENTRO DE LÍNGUAS

Nome* _____ NIF * _____ Nº do doc. de identificação*: _____

Morada* _____ Código Postal* _____ - _____ Localidade* _____

Telemóvel* _____ E-mail* _____ (LETRA DE IMPRENSA)

Inglês --- Nível frequentado* _____

Alemão --- Nível frequentado* _____

Francês --- Nível frequentado* _____

Espanhol --- Nível frequentado* _____

Italiano --- Nível frequentado* _____

Português para estrangeiros --- Nível frequentado* _____

SE NUNCA FREQUENTOU NENHUM DOS NOSSOS CURSOS TERÁ QUE EFETUAR TESTE DE NÍVEL. (PEDIR POR EMAIL)

Observações (colocar disponibilidade): _____

III. FASE PÓS-TAREFA

Q1. Questionário sobre o desempenho das tarefas²

Responda a algumas questões que o vão ajudar a refletir sobre a realização das tarefas da unidade 1:

1) Quais foram as maiores dificuldades que sentiu durante o desempenho das tarefas?

2) Como procurou resolver as dificuldades comunicativas (as suas e as dos colegas com quem trabalhou)?

3) Durante o desempenho das tarefas deu mais atenção à correção, à fluência ou à complexidade da produção?

4) Que aspetos da língua aprendeu com estas tarefas?

5) Como acha que poderá melhorar o seu desempenho das tarefas?

² Considerando o nível de proficiência do grupo-alvo, o questionário poderá ser traduzido pelo professor e os estudantes poderão recorrer à sua língua materna para o efeito.

R. GRAMÁTICA (Pronomes reflexos)

R1. Ouvir para compreender



No curso de Português, o Pietro apresenta-se ao grupo: ele fala sobre os colegas com quem vive e sobre o seu dia a dia. Ouça o texto e indique se a informação no quadro sobre cada estudante é verdadeira (v) ou falsa (f).



Nome		Nacionalidade		Área de estudo	
(a). Pietro		Italiano		Direito	
(b). László		Polaco		Gestão	
(c). Anne		francesa		Tradução	

R2. Ouvir para registar



Ouça outra vez o texto e preencha os espaços com os pronomes reflexos **-me, -se, -nos**:

- Bom dia, (você) pode apresentar- _____ ?
- Sim, claro ! Eu chamo- _____ Pietro, tenho vinte e três anos e sou italiano.
Estudo Economia e moro com dois estudantes estrangeiros: um rapaz e uma rapariga.
- Eles também são italianos?
- Não, ele é húngaro, chama - _____ László e estuda Gestão.
E ela chama- _____ Isabelle, é francesa e estuda Tradução.... Ah, ela também estuda Português no curso intermédio.... (Você) lembra- _____ dela ?
- Sim, lembro- _____ bem! E como é o vosso dia a dia?
Vocês levantam- _____ cedo?
- Durante a semana, nós levantamo- _____ às 7 horas para vir para a faculdade. Ao sábado, eu levanto- _____ às 9 horas para jogar futebol e eles levantam- _____ mais tarde.

R3. Compreensão do ponto gramatical

a) **Trabalhe com um colega:** leiam o texto e associem os pronomes reflexos (-me, -se, -nos) a um pronome pessoal:

Pronome pessoal		tu			
Pronome reflexo	-me	-te	-se	-nos	-se

b) **Trabalhe com um colega.** Indiquem os verbos que, no texto, estão associados aos pronomes reflexos (-me, -se, nos):

c) **Trabalhe com um colega** e completem as seguintes frases:

- Usamos **pronomes reflexos** depois de **verbos** como:

- Usamos o pronome reflexo _____ para a **1ª pessoa do singular**.
- Usamos o pronome reflexo _____ para a **2ª pessoa do singular**.
- Usamos o pronome reflexo _____ para a **3ª pessoa do singular**.
- Usamos o pronome reflexo _____ para a **1ª pessoa do plural**.
- Usamos o pronome reflexo _____ para a **2ª pessoa do plural**.
- Usamos o pronome reflexo _____ para a **3ª pessoa do plural**.

d) **Trabalhe com um colega:** comparem as frases abaixo. O que muda nos verbos reflexos?

Completem a regra abaixo.

- Nós levantamos a mesa./ Nós levantamo-nos cedo.
- Nós vestimos o bebé./ Nós vestimo-nos.
- Nós chamamos o Vitor./ Nós chamamo-nos.

* Depois de verbos reflexos na _____ pessoa do _____, a letra [s] final do verbo cai.

Correto: Nós levantamo-nos.

Incorreto: Nós levantamos-nos.

R4. Confirmação. Quais as frases incorretas? Corrija os erros nas frases abaixo:

- a) Ele chama-se Nuno e ela chama-se Rita.
- b) Vocês levantam-vos sempre cedo.
- c) Eles lembram-se da história.
- d) Tu vestes-se bem.
- e) Nós deitamos-nos tarde e eles deitam-se cedo.
- f) Ela gosta-se de estudar línguas.
- g) Nós lavamos-nos de manhã.
- h) Tu lembra-se da Ana.
- i) Vocês sentam-se na cadeira.
- j) Eu chamo-me Ana.

R5. Experimentação

Apresente uma personagem imaginária aos colegas: escreva oito frases, usando quatro verbos com pronomes reflexos.

R6. Exercícios de prática controlada

CONJUGAÇÃO PRONOMINAL REFLEXA			
	Levantar-se	Esquecer-se	Sentir-se
Eu	levanto-me	esqueço-me	sinto-me
Tu	levantas-te	esqueces-te	sentes-te
Ele/Ela/Você	levanta-se	esquece-se	sente-se
Nós	levantamo-nos	esquecemo-nos	sentimo-nos
Eles/Elas/Vocês	levantam-se	esquecem-se	sentem-se

Coloque corretamente os pronomes reflexos:

- a). Eu levanto _____ cedo para ir para a faculdade.
- b). No curso de Línguas tu sentas _____ sempre ao lado da Anne.
- c). O Brian veste _____ muito depressa.
- d). Eles encontram _____ na biblioteca para estudar.
- e). A professora chama _____ Rita.
- f). Eu lembro _____ da história.
- g). Vocês deitam _____ tarde?
- h). Tu esqueces _____ sempre do dicionário!
- i). Eles lembram _____ do livro.
- j). Nós levantamo _____ às 7 horas.
- k). Eu visto _____ em casa antes de jogar futebol.
- l). (tu) Chamas _____ Paula?

S. GRAMÁTICA: contextos de inversão de pronomes reflexos

S1. Ouvir para compreender



A Edit e a Anika são estudantes Erasmus. Ouça o texto e assinale verdadeiro (v) ou falso (f) para cada afirmação.



- (a). _____ A Anika está a gostar do curso.
- (b). _____ A Edit mora com três estudantes estrangeiros.
- (c). _____ A Anika não se lembra do nome dos colegas da Edit.
- (d). _____ A Edit conheceu o Rey e o Mustafa em uma festa.

S2. Ouvir para registar



a. Ouça, novamente o diálogo entre a Anne (A.) e a Edit (E.) e sublinhe a construção verbal que ouvir:

- A. - **Onde** _____ (sentamo-nos/nos sentamos)? Que tal aqui?..... Então, estás a gostar do curso de Tradução, Edit?
- E. - Sim, estou a gostar muito ...Já conheço os colegas e como tenho aulas à tarde **não** _____ (levanto-me/me levanto) muito cedo. E tu, Anika?
- A. - Eu também estou a gostar muito dos temas e dos professores... Mas _____ (levanto-me/me levanto) sempre cedo e **nunca** _____ (deito-me/me deito) tarde.
- E. - Tu moras com outros estudantes, não é Anika? **Como é que** eles _____ (chamam-se/ se chamam)? **Já não** _____ (lembro-me/me lembro) do nome deles...
- A. - Eles chamam-se Rey e Mustafa... O Rey _____ (veste-se/se veste) sempre com um estilo desportivo e o Mustafa, às vezes, **também** _____ (veste-se/se veste) assim... **Já** _____ (lembras-te/ te lembras)?
- E. - Sim, claro ! Agora, **já** _____ (lembro-me/ me lembro) bem ! O Rey fala muito depressa, não é?
- A. - Ah! Ah! É mesmo, Edit!
- E. - E **onde é que** _____ (conheceram-se/ se conheceram)?
- A. - Nós _____ (conhecemo-nos/nos conhecemos) aqui na faculdade.
Mas agora somos amigos e **já** _____ (conhecemo-nos/ nos conhecemos) bem e **também** _____ (ajudamo-nos/nos ajudamos) muito !
- (E) - Que bom, Anika! Assim, **ninguém** _____ (sente-se/se sente) sozinho e **todos** _____ (sentem-se/se sentem) bem!

S3. Compreensão do ponto gramatical

a. **Trabalhe com um colega:** a partir do texto, completem as frases em que os *pronomes reflexos* estão antes do verbo.

Antes do pronome	Pronome	Verbo
Nunca		
	Se	chamam?
Já não		
(O Mustafa, às vezes) também		
	Te	lembras, Anika?
(Agora) já		
E onde é que		
(Mas agora) já		
	Nos	ajudamos muito.
... e todos		

b. **Trabalhe com um colega para formular e completar a regra.**

Sublinhe a opção correta:

- Normalmente, coloca-se o pronome reflexo **antes/depois** do verbo.

Exemplo: tu levantas-te; ele levanta-se; nós lembramo-nos.

- O pronome reflexo vem **antes/depois** do verbo, em alguns contextos específicos:

(advérbio)	Não	me	levanto tarde.
(advérbio)	Nunca	se	levanta cedo.
(pronome interrogativo)	Onde (é que)	nos	sentamos?
(pronome Interrogativo)	Como (é que)	te	chamas ?
(advérbio)	Também	se	chama Anne?
(advérbio)	Já	se	lembra?
(advérbio)	Ainda não	me	lembro.
(conjunção)	Enquanto	se	sentam, eu falo com o João.
(pronome indefinido)	Todos	se	sentem bem.
(pronome indefinido)	Ninguém/Alguém	se	esquece de ti.

S4. Confirmação: assinale as frases incorretas e corrija os erros:

- a. - Como é que chamam-se? - Nós chamamos-nos João e Pierre.
- b. - Como sentem-se? - Todos sentem-se bem.
- c. - Eu deito-me sempre cedo, e vocês? - Nós deitamos-nos sempre tarde.
- d. - A que horas levantam-se? - Nós levantamos-nos cedo.
- e. - Onde é que nos sentamos? - Sentamo-nos aqui.
- f. - Lembras-te do filme? - Não lembro-me.
- g. - Sinto-me bem. E tu? - Também sinto-me muito bem!
- h. - Já se levantaram todos? - Sim, eles já levantaram-se.

S5. Experimentação

Escreva três perguntas a uma personagem imaginária, sobre o seu dia a dia, usando verbos com pronomes reflexos. Escreva também as respostas.

S6. Prática controlada

(i) Coloque corretamente o pronome reflexo:

- a). Eu não _____ levanto _____ cedo.
- b). Onde _____ sentas _____?
- c). Todos _____ lembram _____ do livro.
- d). Ele _____ chama _____ Nuno.
- e). Ninguém no curso _____ chama _____ Andreas.
- f). Vocês _____ deitam _____ tarde?
- g). O Pietro já _____ sente _____ bem.
- h). Nós também _____ vestimos _____ assim.

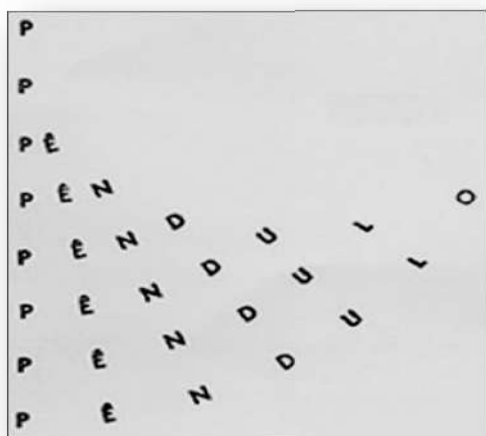
(ii) Responda com o verbo da pergunta:

- a. – Eu **levanto-me** cedo. E tu? - Eu também _____ cedo.
- b. – Onde é que **nos encontramos**? - _____ na Biblioteca.
- c. – **Lembra-te** onde é a cantina da universidade? - Sim, _____.
- d. – Como é que **se chama** o colega de casa do Boris? - _____ Pierre.
- e. – Alguém **se levanta** cedo para ir para a universidade? - Sim, todos _____ cedo.
- f. – Eles **vestem-se** aqui depois do jogo de futebol? - Não, ninguém _____ aqui.

T. Uso lúdico da língua

T1. Em pares, escolham uma das atividades e apresentem as vossas ideias! Se necessário, usem o dicionário ou consultem o professor.

a. Poesia visual: escrevam um texto com a forma de um objeto, que seja importante para compreender o sentido da palavra.



E. M. Melo e Castro

b. Escolham um tema, escrevam o abecedário em maiúsculas e, depois, escrevam uma palavra, associada ao tema, começada por cada letra.

Exemplo: “ABC das férias”; “Eu de A a Z”; “ABC do romantismo”.

c. Apresente uma letra, como no seguinte exemplo:

V de vulcão V de Vesúvio V de lava
V de livre e livro V de vaga
V de ver (V nunca visto) V tão vivo
V de vinho V de verde
Verde Vento

Manuel Alegre

APÊNDICE GRAMATICAL

1. Artigos definidos e indefinidos

Artigos definidos		Artigos indefinidos		
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Singular	o	a	um	uma
Plural	os	as	uns	umas

Ex. O aluno/A aluna.
As salas de aula./Os computadores.

Ex. Um livro./ Uma sala de aula.
Uns dicionários/ Umas canetas.

2. Género gramatical das palavras

Em português há dois géneros gramaticais: o **masculino** e o **feminino**

Regra geral: o feminino obtém-se substituindo a letra “o” final por “a”. Ex.: **O** amigo/ **A** amiga.

Algumas Exceções:

- (i) **A mesma forma para os dois géneros.** Ex. **o** estudante/ **a** estudante.
- (ii) **Nomes que terminam em consoante.** Nestes casos, o feminino obtém-se acrescentando um “a”. Ex. **o** professor/ **a** professora.
(* Alguns nomes terminados em -tor e -dor não seguem esta regra. Ex. **o** ator/**a** atriz)
- (iii) **Nomes que terminam em -ão.** Nestes casos, o **feminino** forma-se pela transformação da terminação em -ã, -ona, -ana e -oa.
Ex. **o** alemão/ **a** alemã.
- (iv) **Nomes terminados em -eu.** Nestes casos, o feminino obtém-se transformando -eu em -eia.
Ex. **o** europeu/ **a** europeia.
- (v) **Nomes que terminam em -ês** formam o feminino através dos sufixos -esa.
Ex. **o** português/ **a** portuguesa.
- (vi) **Nomes que formam o feminino através de uma palavra diferente.**
Ex. **o** homem/**a** mulher.

2.1. Analise o quadro e associe a construção do género de cada nacionalidade a uma das regras atrás indicadas.

Ele é de	Ele é	Ela é	Eles são	Elas são
Áustria	austríaco	austríaca	austríacos	austríacas
Alemanha	alemão	alemã	alemães	alemãs
Bélgica	belga	belga	belgas	belgas
Bulgária	búlgaro	búlgara	búlgaros	búlgaras
China	chinês	chinesa	chineses	chinesas
Chipre	cipriota	cipriota	cipriotas	cipriotas
Eslováquia	eslovaco	eslovaca	eslovacos	eslovacas
Dinamarca	dinamarquês	dinamarquesa	dinamarqueses	dinamarquesas
Espanha	espanhol	espanhola	espanhóis	espanholas
França	francês	francesa	franceses	francesas
Itália	italiano	italiana	italianos	italianas
Japão	Japonês	japonesa	japoneses	japonesas
Grécia	grego	grega	gregos	gregas
Hungria	húngaro	húngara	húngaros	húngaras
Letónia	letão	letã	letões	letãs
Lituânia	lituano	lituana	lituanos	lituanas
Polónia	polaco	polaca	polacos	polacas
Portugal	português	portuguesa	portugueses	portuguesas

2.2. O que conclui sobre a formação do plural? Formule algumas regras, preenchendo o quadro abaixo:

	Singular	Plural
(i) regra	terminação em -o (masc.)	
	terminação em -a (fem.)	
(ii) regra	terminação em -ês (masc.)	
	terminação em -esa (fem.)	
(iii) regra	terminação em -a (masc.)	
	terminação em -a (fem.)	
(iv) regra	terminação em -ol (masc.)	
	terminação em -ola (fem.)	
(v) regra	terminação em -ão (masc.)	
	terminação em -ã (fem.)	

3. Conjugação verbal: Presente do Indicativo

Em português existem **3 conjugações**:

1ª conjugação - verbos de tema em [a]. Ex. amarar;

2ª conjugação - verbos de tema em [e]. Ex. aprender;

3ª conjugação - verbos de tema em [i]. Ex. abrir.

Os **verbos regulares**, mantêm inalterado o seu radical e flexionam-se de acordo com um mesmo modelo de conjugação, enquanto os **verbos irregulares** se afastam do paradigma das referidas conjugações.

VERBOS REGULARES	ESTUDAR (1ª conjugação)	APRENDER (2ª conjugação)	PARTIR (3ª conjugação)
Eu	estudo	aprendo	parto
Tu	estudas	aprendes	partes
Ele/ela/você	estuda	aprende	parte
Nós	estudamos	aprendemos	partimos
Eles/elas/vocês	estudam	aprendem	partem

VERBOS IRREGULARES	SER	ESTAR	TER	IR	VIR
Eu	sou	estou	tenho	vou	venho
Tu	és	estás	tens	vais	vens
Ele/ela/você	é	está	tem	vai	vem
Nós	somos	estamos	temos	vamos	vimos
Eles/elas/vocês	são	estão	têm	vão	vêm

4. Algumas preposições em português

Verbo	Preposição
Eu moro/estudo	em
Eu venho/sou	de
Eu vou/parto	para

Contração da preposição com o artigo definido:

de + o(s) = do(s)
de + a(s) = da(s)
em + a(s) = na(s)
em + o(s) = no(s)

(i) **Regra geral:** não usamos artigos antes de nomes de cidades.

Ex. Eu moro em Lisboa/Eu venho de Berlim.

* Algumas exceções: Eu moro no Porto. Eu venho do Rio de Janeiro.

(ii) **Regra geral:** usamos artigos definidos antes de nomes de países.

Ex. Eu moro na Hungria/ Eu venho do Japão.

* Algumas exceções: Eu moro em França/ Eu venho de Portugal.

5. Conjugação pronominal reflexa

	LEVANTAR-SE	ESQUECER-SE	SENTIR-SE
Eu	levanto- me	esqueço- me	sinto- me
Tu	levantas- te	esqueces- te	sentes- te
Ele/Ela/Você	levanta- se	esquece- se	sente- se
Nós	levantamo- nos*	esquecemo- nos*	sentimo- nos*
Eles/Elas/Vocês	levantam- se	esquecem- se	sentem- se

* Depois de verbos com o pronome reflexo **-nos** a letra [s] final do verbo cai.

Correto: Nós levantamo-nos. **Incorreto:** Nós levantamos-nos.

6. Contextos de inversão do pronome reflexo

- Normalmente, coloca-se o pronome reflexo **depois do verbo**.
Exemplo: tu levantas-te; Ele levanta-se; Nós lembramo-nos;
- Excecionalmente, coloca-se o pronome reflexo **antes do verbo**, em alguns contextos específicos:

Não	me	levanto tarde.
Nunca	se	levanta cedo.
Também	nos	sentamos aí.*
Como	te	chamas ?
Como é que	te	chamas ?
Já	se	lembraram ?
Ainda não	me	deito.
Enquanto	se	sentam, eu falo com o João.
Todos	se	sentem bem.
Ninguém/Alguém	se	esquece de ti.

* quando o pronome está antes do verbo, na 2ª pessoa do plural, não se aplica a queda do (s).

7. Números cardinais em português:

1	um	16	dezassex
2	dois	17	dezasete
3	três	18	dezoito
4	quatro	19	dezanove
5	cinco	20	vin
6	seis	21	vin
7	sete	30	trinta
8	oito	40	quarenta
9	nove	50	cinquenta
10	dez	60	sessenta
11	onze	70	setenta
12	doze	80	oitenta
13	treze	90	noventa
14	catorze	100	cem
15	quinze		

8. Alguns casos de uso de maiúsculas e minúsculas:

(i). Usam-se letras iniciais maiúsculas com: nomes próprios (ex. Peter); nomes de cidades (ex. Lisboa), nomes de países (ex. Polónia).

(ii). Usam-se letras iniciais maiúsculas, opcionalmente, nos seguintes casos: nomes que designam domínios do saber, cursos, disciplinas: inglês ou Inglês; português ou Português; matemática ou Matemática.

Nota: Na unidade, o nome das disciplinas ou cursos aparece escrito com letra inicial maiúscula (ex. História, Economia). Optámos, também, por escrever com letra inicial maiúscula as palavras que designam línguas, quando servem de título a disciplinas (ex. “Ele estuda Português”).

